

Relatório de Estágio Profissional

- Mutação Orientada -

Uma (Trans) Formação necessária para ser Professor

Ricardo Jorge Correia Santos

Porto, Junho de 2010



Relatório de Estágio Profissional

- Mutação Orientada -

Uma (Trans) Formação necessária para ser Professor

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientador: Professora Doutora Felismina Rosa Marques Pereira

Ricardo Jorge Correia Santos

Porto, Junho de 2010

Ficha de Catalogação

Santos, R. (2010). *Mutação Orientada – Uma (Trans) Formação necessária para ser Professor*. Porto: R. Santos. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: FORMAÇÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; ESCOLA; RENDIMENTO ESCOLAR.

Dedicatória

À CARLA

por ter dado outro significado à minha vida.

Agradecimentos

Se a nossa vida é um crescimento de total dependência dos “outros”, não poderia deixar de mencionar os principais intervenientes que contribuíram, não só para a realização deste trabalho, como também, para o meu desenvolvimento enquanto professor.

À Professora Doutora Felismina Pereira pela ordenação de ideias e pela disponibilidade e sensibilidade inigualável.

Aos meus amigos por terem sido uma muleta inquebrável em todo este processo, eles sabem quem são.

A todos os Alunos e Professores da Escola Secundária Clara de Resende que contribuíram para a realização e distribuição dos questionários, o meu sincero agradecimento pela colaboração prestada.

Por fim, aos meus PAIS por me possibilitarem a realização de um sonho, a eles devo tudo.

Índice Geral

Índice de Tabelas	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Abreviaturas	xi
I. Introdução	1
II. Enquadramento Biográfico	5
2.1. Quem Sou?	7
2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional	10
III. Enquadramento da Prática Profissional	13
3.1. Ser Professor... (numa realidade conhecida)	15
IV. Realização da Prática Profissional	25
4.1. Bem próximos... porque a sua presença é fundamental.	34
4.2. Dois casos bem distintos	36
4.3. O Director de Turma	38
4.4. Os Professores como exemplo?!	42
4.5. A Educação Física é diferente?	44
4.6. Porque a sua influência é determinante (Professor Cooperante)	46
4.7. Busca da compreensão para uma problemática nascida da prática	48
4.7.1. Pertinência do Estudo	48
4.7.2. Contextualizar os fundamentos base desta problemática	50
4.7.2.1. Actividade Física	50
4.7.2.2. Hábitos Alimentares	54
4.7.2.3. Rendimento Escolar	57
4.7.3. Material e Métodos	59
4.7.3.1. Caracterização da Amostra	59
4.7.3.2. Avaliação do Rendimento Escolar	59
4.7.3.3. Variáveis e instrumentos de recolha de dados	59
4.7.3.4. Procedimento de Análise dos dados	60
4.7.4. Resultados e Discussão	61

4.7.4.1. Actividade Física e Rendimento Escolar	61
4.7.4.2. Hábitos Alimentares e Rendimento Escolar	64
4.7.5. Conclusões e implicações para o futuro	67
V. Considerações Finais Perspectivas Futuras	69
5.1. A minha construção e consciencialização para o futuro	71
<i>VI. Referências Bibliográfica</i>	73
Anexos	87

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Relação entre a frequência e horas de AF com M2P	61
Tabela 2 – Relação entre HA e M2P	64
Tabela 3 – Relação do pequeno-almoço com M2P	66

Resumo

O presente relatório foi elaborado com o intuito de reflectir a formação e o crescimento de um professor num ano lectivo de trabalho, ao longo de um Estágio Profissional na área de Educação Física, na Escola Secundária Clara de Resende, na cidade do Porto. O desenvolvimento deste relatório tentou debater não apenas os acontecimentos marcantes ao longo deste ano, mas também um enquadramento sobre as temáticas do processo de ensino segundo as directrizes que consideramos fundamentais. Uma das essências deste relatório remete-nos para as características do professor, conciliando uma base teórica com dados recolhidos dum contexto escolar concreto. Este relatório visa ainda abordar um projecto de investigação levado a cabo nas turmas do 9º ano, com uma amostra total de 95 alunos. A fundamentação deste projecto centrou-se na procura de factores que possam ser relacionados com o rendimento escolar dos alunos, encontrando na actividade física e nos hábitos alimentares, possíveis contributos para a melhoria do desempenho na escola.

Palavras-chave: Formação; Educação Física; Professor; Escola; Rendimento Escolar.

Abstract

The present report was made with the aim to reflect the formation and growth of a teacher during one academic year of work, during a Professional Internship on the Physical Education area, at the secondary school Clara de Resende, in the city of Porto. The development of this report tried to debate not only the most important events of this year, but also vital themes of the educational system that were assumed as significant. One of the essences of this report leads us to the characteristics of the teacher, combining a theoretical basis with data collected from a particular school context. This report also aims to tackle a research project carried out in the 9th grade classes, with a total sample of 95 students. The motivation for this project focused on the search for factors which may be related to the performance of students, finding in physical activity and eating habits, possible contributions to the improvement of performance at school.

Keywords: Education; Physical Education; Teacher; School; School Performance.

Abreviaturas

AF – Actividade Física

DT – Director de Turma

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

HA – Hábitos Alimentares

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

RES – Rendimento Escolar

I. Introdução

A iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) integra o Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente Relatório (RE), rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência. A estrutura e funcionamento do Estágio Profissional (EP) consideram os princípios decorrentes das orientações legais¹.

O EP entende-se como um *projecto de formação* do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação actual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projecto de formação tem como objectivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflecte e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções lectivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.

De forma sucinta, o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

A reflexão (capacidade reflexiva) pode ser considerada como algo não natural, parece ser necessário um estímulo para que a capacidade de reflectir surja e se desenvolva (Rodrigues 2001).

Uma vez que se pretende que o RE represente a experiência da PES, este pode ser visto como um instrumento ideal para instigar no estagiário um espírito reflexivo e crítico, criando-se assim uma reflexão “forçada” (desejada).

A melhor forma para realizar o RE não é centrarmo-nos no tipo de escrita descritiva, porque apenas relata eventos ou acontecimentos.

¹ Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física.

Acreditamos que RE deve ser mais que um catálogo de imagens, desta forma, a utilização dos quatro tipos de escrita identificados por Hatton e Smith (2006) são fundamentais para a sua elaboração. Como tal, a construção dos RE deve incorporar a escrita descrita e, fundamentalmente, as escritas denominadas de reflexão descritiva, dialógica e crítica, “trazendo” consigo a identificação de uma escrita reflexiva.

É fundamental perceber que o simples facto de se reflectir por si só não é significativo, pois o que está verdadeiramente em causa é a natureza e a qualidade da reflexão.

A pluralidade e a natureza das funções docentes remetem para a noção de polivalência e alternância que permita um vaivém epistémico entre a teoria e a prática. Esta compreensão servirá de linha orientadora para a elaboração do RE em que a investigação/reflexão/acção se assume como um caminho adequado.

II. Enquadramento Biográfico

2.1 Quem sou?

Na tentativa de dar resposta a esta pergunta deparo-me com uma enorme complexidade de pensamento e de reflexão. Sou todo um conjunto de pessoas e lugares, um conjunto de vivências no meu espaço temporal.

Oriundo da terra do Galo (Barcelos) considero que cresci numa família harmoniosa, que me proporcionou, e ainda proporciona, um nicho - ecológico ideal para uma educação correcta e saudável. Neste nicho - ecológico estão inseridos os meus pais, um irmão mais velho e uma irmã gémea.

Sempre morei em zonas bastante urbanizadas que se destacam por terem nas proximidades locais, muita diversão e actividade para os mais novos (desde parque infantis a campos de futebol). Este foi um aspecto para que a minha infância se desenvolvesse muito em torno de grupos de amigos (ou melhor, conhecidos), sempre com a tendência à prática de muita actividade física (desportiva).

A partir de uma certa idade senti a necessidade de me inserir em equipas de competição, muito por influência de amigos. O prazer pela prática desportiva era tanto que por opção própria fui diversificando a prática de diferentes modalidades. Comecei por praticar futebol de 11 federado; depois investi 3 anos no andebol também federado; de seguida voltei outra vez para o futebol, mas desta vez para o futsal, no âmbito do desporto escolar; por fim ingressei numa equipa de atletismo, durante 2 anos.

Todas estas práticas fizeram com que o meu corpo fosse levado aos seus limites. Mas tudo o que fazia, fazia por prazer.

Considero importante referir esta minha paixão pelo desporto, não só porque foi um aspecto que marcou a minha fase inicial de desenvolvimento, mas também porque quero que continue a fazer parte da minha vida, daí a opção de seguir os estudos sempre com ligação ao desporto.

Nos primeiros 9 anos de formação na escola, tive sempre a companhia da minha irmã na mesma turma. Este sempre foi um pretexto de comparação em termos de rendimento académico, algo que, de certa forma até se tornou produtivo.

A partir do 10º ano optei por seguir a área de desporto (não existente nos dias de hoje). Realço o meu 10º ano pois foi um momento da minha vida complicado, embora à primeira vista não pareça. Tive um crescimento corporal muito acentuado e a minha adaptação a este novo corpo repentino foi difícil. Para um aluno que tinha perfeito controlo sobre o seu corpo, habituado a ser o melhor a tudo, foi difícil a passagem para um nível em que parecia que todos eram superiores a nós. Foram tempos de adaptação mas que também me ajudaram a dar valor e investir em diferentes áreas.

A minha retenção no secundário é algo que não me orgulho, mas não nego, porque cresci em todos os sentidos nesta fase. Foi difícil ver o mundo a continuar em movimento e eu a observá-lo do mesmo sítio. Mas tudo correu da melhor forma e retomei a vontade de seguir os meus objectivos.

Um factor que certamente teve influência, pelo menos a nível inconsciente, para a minha opção em enveredar pelo ensino, no ensino superior, foi o facto de conviver diariamente com professores (pai e mãe). Este aspecto conjugado com a minha paixão pelo desporto apenas me poderia levar a ser futuro professor de Educação Física (EF).

Com efeito, ingressei na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que sempre foi a minha primeira opção, devido à sua reputação na formação de professores de EF quer a nível nacional como internacional.

Durante os anos de aprendizagem vividos até ao momento, nesta instituição, nunca senti qualquer tipo de arrependimento da minha opção. Fui desenvolvendo as minhas competências tentando sempre superar as dificuldades e atingir as metas pretendidas. Realço as experiências proporcionadas pelas unidades curriculares das Didácticas práticas, as aulas de Metodologia de Futebol com o professor Vítor Frade e Psicologia com o professor António Fonseca.

Tirei o curso de nadador salvador em que se insere o suporte básico de vida. Apesar de ser fundamental para um nadador salvador, o suporte básico de vida é um conhecimento vital que pode ser necessário a qualquer momento (como por exemplo no âmbito escolar).

Até ao momento já fiz parte de 3 equipas técnicas de futebol de 11, mais concretamente do Ermesinde Futebol Clube, Sporting Clube de Coimbra e Sporting Clube Portugal, treinando juvenis no primeiro e iniciados nos dois últimos. Foram etapas muito enriquecedoras para mim, permitindo-me ganhar mais experiência no mundo do futebol, e acima de tudo, no contacto e relação com jovens.

Muitas das capacidades que desenvolvi neste período permitiram-me encarar o EP com outra “segurança” e confiança (de mim mesmo).

Considero-me uma pessoa prática e tento ser profissional em tudo o que faço.

Quero ser diferente. Quero marcar pela mudança, mas sempre de forma consciente. Não quero deixar-me levar pelo mesmo vento que leva a norma. Não quero ser cego, quero simplesmente poder mostrar o meu olhar sobre as coisas, pois penso claramente de forma diferente.

2.2 Expectativas em relação ao Estágio Profissional

Feiman-Nemser (1990) refere a existência de uma pluralidade de orientações conceptuais e metodológicas na formação de professores e justifica essa pluralidade com o facto de as pessoas criarem diferentes expectativas para diferentes escolas, professores e alunos. Para além disso, e ainda segundo a autora, em qualquer esforço humano, há sempre a tendência para delinear mais objectivos do que aqueles que são realmente possíveis de serem atingidos em simultâneo.

Para quem sempre ambicionou ser professor de Desporto e EF apresentei à partida as mais elevadas expectativas em relação a este EP.

O EP surge no final de um percurso académico, portanto é o terminar de uma etapa e ao mesmo tempo um lançamento para novos objectivos, fazendo a ponte entre estas duas etapas na minha vida. Considero que o estágio foi uma forma de teste à formação e vivências desenvolvidas ao longo da minha relação com o Desporto e a EF.

A formação de professores é um processo transformativo e não apenas uma forma de adquirir conhecimentos e habilidades. Sublinhamos as obrigações dos professores para com os alunos e a sociedade, desafiando assim os formadores de professores a ajudarem os estagiários a aliar as práticas escolares a princípios democráticos de justiça e equidade. Neste seguimento percebemos a importância que o orientador de estágio (Professor Cooperante) tem no processo de formação de professores.

O orientador de estágio surge referenciado, pela literatura especializada, como um dos principais intervenientes no processo formativo, ele assume, ou deve assumir, o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e reflectindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente global no contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente.

A compreensão e o conhecimento da forma como o orientador imprime, modela e perspectiva a acção futura dos estagiários, representam ainda, uma lacuna no campo da investigação.

Assim, o perfil do orientador de estágio, o seu saber, a sua experiência, e o modo como perspectiva e operacionaliza a sua acção, são as questões essenciais para compreender a influência que o mesmo exerce sobre os professores estagiários.

Mesmo não sendo “transparente” o efeito (positivo ou negativo) que o orientador tem no estagiário, podemos afirmar que o orientador de estágio pedagógico, desde que portador do perfil necessário, surge como elemento preponderante para garantir e contribuir, em larga medida, para a formação de futuros professores.

Para nos descobrirmos como professores não basta passar pela experiência de estágio, é necessário que seja uma experiência de qualidade, que seja agradável e positiva para o sujeito que a vivencia (Osunde, 1996), e que haja possibilidade de fazer o transfer das aprendizagens dessa experiência para situações posteriores.

Para que a experiência de estágio seja de qualidade, que proporcione a construção de um conhecimento crítico-reflexivo, que leve à criação de concepções de ensino assumidas individualmente, não é suficiente que o orientador exprima as suas opiniões e seja encarado como um modelo. Ele deve criar situações onde os estagiários sejam desafiados a construir o seu conhecimento e a monitorizar a eficácia das suas decisões (Calderhead & Robson, 1990).

É certo que a universidade constitui a primeira influência na formação dos professores, mas é a partir do estágio que os formandos passam a adquirir (outro) conhecimento através da sua experiência no ensino. Após essa experiência verificam-se mudanças na sua forma de pensar, fruto do envolvimento do “sistema” de toda a comunidade educativa.

Prepararmo-nos para os tempos actuais implica estar consciente das sociedades pós-modernas, onde predomina o pensamento da incerteza, a noção de que a fronteira entre o conhecimento e o desconhecimento é muito

ténue. O professor (estagiário) deve por isso encarar as fragilidades e ser sensível à ideia de formação contínua. Esta aquisição de conhecimentos e a sua partilha num espírito colaborativo levarão certamente a um enriquecimento da cultura de escola.

III. Enquadramento da Prática Profissional

3.1 Ser Professor... (numa realidade conhecida)

O professor tem vários papéis e funções. É um profissional sobrecarregado de trabalho, obrigado a bater-se simultaneamente em várias frentes, tais como manter a disciplina sem deixar de ser simpático; atender individualmente os alunos mais avançados sem abandonar os mais atrasados; programar; avaliar; manter um bom clima na aula; receber e informar os pais acerca dos progressos e do comportamento dos filhos; organizar diversas actividades para a escola ou até mesmo tratar de problemas burocráticos (Teodoro, 1990).

De forma a tentar contextualizar e inserir a definição do que é ser professor numa “realidade conhecida”, decidimos complementar a esta pesquisa um conjunto de depoimentos² e perspectivas de professores e alunos da Escola Secundária Clara de Resende. Para os referidos depoimentos partimos da pergunta fundamental, “o que é ser professor?”.

A inclusão dos depoimentos dos alunos nesta temática justifica-se pelo facto de considerarmos que os alunos são os “objectos” de acção dos professores, por isso considero importante compreendermos a forma como estes vêem a “figura” do professor.

A partir de diferentes perspectivas teóricas sobre esta temática, com o complemento dos referidos depoimentos apresentamos o que é “Ser Professor”.

A minha experiência como professor ainda é “tenra”, cerca de 9 meses no EP, mas desde o primeiro dia senti-me professor. O sentimento que me percorre é de realização e de orgulho por fazer parte de um processo de construção do homem. Satisfação de pertencer à corporação mais necessária, mais esforçada e generosa, mais civilizadora de quantos trabalham para satisfazer as exigências de um Estado democrático (Savater, 1997).

Corroborando o entendimento de Correia (1991), ser professor é uma profissão de alto risco. Não só devido à complexidade dos espaços sociais da sua intervenção, mas também pelo facto de eles manipularem e produzirem

² Depoimentos de 3 professores (P1, P2 e P3) e 5 alunos (A1 e A2).

saberes que se localizam na fronteira entre o certo e o incerto, entre o simples e o complexo, entre o determinado e o aleatório. É uma profissão de alto risco porque, ao mesmo tempo que se confronta com o complexo, o aleatório, o diversificado e o heterogéneo, está sujeita a reducionismos muito deles de origem estatal que tendem a impor uma gestão burocrático-administrativa da riqueza e da conflitualidade das suas práticas profissionais.

Podemos constatar que os papéis e as funções dos professores são amplos e complexos, resultado da própria complexidade do sistema social, educativo e escolar.

No entendimento de um dos professores questionado (P1) “...*professor é aquele que tem conhecimento e transmite conhecimentos...*”, salientando que esse conhecimento é um dos elementos fundamentais para se ser professor.

O conhecimento profissional dos professores é um conhecimento essencialmente prático, que resulta de saberes experimentais e saberes práticos integrados de forma diferenciada por cada professor de acordo com as suas vivências e crenças (Elbaz, 1983).

De acordo com a literatura, existem duas linhas de investigação relativamente ao conhecimento do professor: uma relativa ao conhecimento formal, que é validado pelas pesquisas universitárias; e outra relativa ao conhecimento prático, que é gerado pelo próprio (Fenstermacher, 1994).

O conhecimento da matéria de ensino, embora não esgote as necessidades de conhecimento do professor, é essencial, porque ninguém ensina o que não sabe. Contudo, além do conhecimento da matéria de ensino, é fundamental a capacidade de o tornar compreensível. Neste sentido Graça (2004) refere que os professores têm que conhecer a matéria, não apenas para si, mas sobretudo para os outros, neste caso os alunos, para que eles a possam aprender. Este tipo de conhecimento foi designado por Shulman (1986) de *Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento pedagógico do conteúdo), para denotar uma categoria particular de conhecimento, emergente das adaptações que o professor realiza no conteúdo da sua disciplina com o propósito de tornar a matéria que ensina acessível aos alunos e distingue um

especialista de determinada matéria de um professor dessa mesma matéria (Matos, 1989; Graça, 1997).

Graça (1997) defende ainda que, o “conhecimento pedagógico do conteúdo” resulta do entrelaçar de várias dimensões do conhecimento, essenciais ao desempenho da actividade docente, nomeadamente o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento dos contextos do sistema educativo.

Também Pacheco (1993) segue a mesma linha de pensamento, salientando que o professor, para ensinar, tem de dispor de um saber, de conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios profissionais, sociais, institucionais e pedagógicos – didácticos. Refere ainda que os conhecimentos são fruto de uma aprendizagem formal e informal, tendo por base fontes de conhecimento académico, no conteúdo das disciplinas, estruturas e materiais educativos; conhecimento académico da educação formal, nomeadamente pela formação inicial e pela prática pedagógica (conhecimento pedagógico); e sabedoria (no sentido do senso comum) da prática. O conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporalmente, nem se pode dar como terminado em termos de aquisição. Ele depende, acima de tudo, de um contexto de acção, que exige constantes actualizações e adaptações, orientando-se numa perspectiva prática, reflexiva, tendo sempre como questões inerentes “O que Ensinar?”, “Em que sentido?”, “Como?”, “A quem?”, “Onde?”, “Porquê?”.

Verificamos que o (s) conhecimento (s) tem um papel fundamental para se ser professor mas, consideramos também, que a competência profissional deve ser um elemento de extrema importância, sendo um dos principais objectivos a ser alcançado (constantemente) pelo professor.

O exercício competente da função de professor exige todo um conjunto de requisitos que vão desde o possuir conhecimento especializado e capacidade de o transmitir até, à capacidade de se relacionar para tornar o processo “aprazível” e susceptível de surtir efeito nos alunos. Por conseguinte o êxito nas aprendizagens depende, em grande parte, da qualidade do ensino, isto é, da competência do professor em criar condições de sucesso aos alunos.

A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento e este, em primeiro lugar, não se consegue por mero desejo, mas pela necessidade de formação para se ser professor no sentido de aquisição da competência de ensinar. A melhoria no ensino atinge-se, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente (Stenhouse, 1975).

Como refere Bento (2008), os professores são activistas e guerrilheiros que combatem diariamente o negativismo, o demissionismo, o conformismo, o preconceito, o desânimo e a apatia dos colegas. E fazem isto em nome de um juramento e compromisso com o partido da honestidade, da ética, da inteligência, da curiosidade, da criatividade, da fé, da esperança e do optimismo. É uma luta diária para mostrar ser competente, perante a “fome exterior”, que tenta aproveitar-se (alimentar-se) dos momentos de fraqueza do professor.

Nesta linha de pensamento surge um depoimento de uma aluna que despertou especial atenção, por se desmarcar dos restantes colegas. Essa aluna (A1) refere que *“...o professor neste momento é um educador à força, mas acho que não deveria ser, porque essa responsabilidade deve ser para os pais. Deve ser exigente, paciente, competente, respeitador e respeitado”*.

Neste depoimento sobressaem algumas noções interessantes e mostra uma perspectiva de quem está consciente do estado em que se encontra o ensino, sendo delegado aos professores a função de educadores, e tal como refere esta aluna, deveria haver mais respeito pelos professores que tudo fazem para marcarem positivamente as vidas em construção.

Para aqueles que *“ensinam ética, por entenderem que o ofício mais difícil é o de viver, sobretudo se for honestamente, sem lesar ninguém e dando a cada um o que é seu. Que formam o Homem de sempre como pessoa moral e livre, o Homem que orienta a sua vida por valores. Que criam rupturas e convulsões e que fazem mudanças e revoluções nas sociedades, porquanto distribuem generosa e indiscriminadamente as armas das ideias e ensinam a pensar e argumentar”* (Bento, 2008, p.78), é-lhes devido respeito.

Os professores têm uma multiplicidade de funções e de tarefas, para as quais os sistemas de formação inicial não os têm preparado e, neste sentido, há necessidade de investir na formação contínua e especializada.

Ser professor, tal como qualquer outra profissão, requer formação contínua e actualização de conhecimentos e de técnicas, conduzindo sempre a um espaço de liberdade, de solidariedade, de espírito crítico, de tolerância, de honestidade intelectual (Popper, 1989) e de autonomia dos indivíduos que a constituem, sem cair em autoritarismos ou exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo (Nóvoa, 1991).

Gomes (1993) refere que a profissão docente divide-se pelos conteúdos disciplinares, pelos estatutos e funções da instituição em que se integra, pelas origens sociais dos seus membros, pelas diferenças de formação e pelas divergências acerca da missão e dos alvos da educação.

Observamos que as instituições escolares estão cada vez mais heterogéneas e multiculturais. Este aumento da heterogeneidade da população escolar, reflecte alunos com valores e normas sociais, por vezes, muito diferentes e contrárias às defendidas pelo professor. Em virtude das diferentes valorizações da educação escolar dos seus filhos pelas respectivas famílias, a escola sente dificuldades de relacionamento com as crianças e os adolescentes que, não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta.

É importante salientar este ponto para percebermos o porquê de algumas alterações das funções do professor. Nada deve parar no tempo, senão a evolução é substituída pela estagnação.

Ao professor são agora exigidas competências ou uma postura de psicólogo social e de sociólogo da acção educativa num duplo sentido: por um lado, a compreensão dos fenómenos ligados à inserção sócio-cultural e sócio-institucional dos alunos e, por outro, a intervenção na escola e na comunidade envolvente como agente de mudança, de inovação e de desenvolvimento (Alves, 1991).

É óbvia a importância dos professores na sociedade, mas por vezes são esquecidos alguns aspectos fundamentais que podem trazer consigo elementos negativos ao processo de educação.

A representação social do professor está associada a um técnico médio, não especializado, que beneficia de longos períodos de férias, de um reduzido horário de trabalho e que se ocupa com tarefas rotineiras de transmissão de conhecimentos (Cavaco, 1989).

O mesmo autor refere que, em Portugal, a profissão docente constitui uma actividade sujeita a uma grande instabilidade, sobretudo para os seus membros mais jovens, e a um desgaste físico e psíquico permanente, particularmente perceptível após 15/20 anos do seu exercício.

Apesar do crescente processo de profissionalização, é cada vez mais manifestada a percepção de que o estatuto sócio-profissional dos professores se tem vindo progressivamente a degradar, sobretudo em termos de reconhecimento público e de prestígio social conferido à profissão (Braga et al., 1988).

Muitos professores são sujeito à mobilidade geográfica e escolar – mudanças constantes de escola. Agressões físicas e psíquicas, protagonizadas por alunos e, por vezes, pelos próprios familiares, condicionando o equilíbrio físico e emocional dos professores. São apenas alguns aspectos, mas que parecem ser só observados pelos próprios professores. É necessário combater esta perspectiva.

É importante reconhecermos que a profissionalidade docente é um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores relativos à educação e ao ensino, que está em constante construção e reformulação, devendo ser reflectida e analisada em função do espaço temporal e da realidade social.

As funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras actuações, nomeadamente, na promoção do

desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, criativo, reflexivo e autónomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional. Para isso, “*o professor tem de saber compreender os seus alunos e conhecê-los o melhor possível para assim os poder orientar e transmitir ensinamentos para que eles possam crescer*” (P2).

Tudo isto faz parte de um processo (ser professor), porque ser professor é ser um indivíduo de interacção constante com os outros. E sendo exigido ao professor que dê resposta a numerosas tarefas, inerentes à função de professor, que se desenvolvem através da comunicação que se estabelece através da interacção entre este, os alunos, pais e comunidade educativa, consequentemente que, quem se “fecha em si próprio”, dificulta o processo.

O professor debate-se, na sua prática pedagógica com situações únicas de enorme complexidade, definidos pela especificidade da própria cultura. Por isso é-lhe exigido um conhecimento científico, técnico, rigoroso e uma capacidade de análise e reflexão para a resolução de problemas. Neste sentido surge o conceito do *Professor Reflexivo*.

Para melhor compreendermos este conceito de *Professor Reflexivo*, é importante sabermos que, a “reflexão” é uma capacidade inata do ser humano, aliás, pensar é uma actividade que acontece naturalmente e é o que diferencia os seres humanos dos outros animais. Assim sendo, podemos afirmar que o termo reflexivo tem como uma de suas raízes as ideias do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1979), ao caracterizar o pensamento reflexivo e defender o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes. Segundo o mesmo autor, o pensamento reflexivo é uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.

Zeichner (1993) definiu o processo de reflexão como sendo uma acção que implica uma apreciação activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que dele resultam. O autor refere ainda que o processo de reflexão vai muito além da procura de soluções lógicas e racionais para os problemas.

Desta forma, o professor reflexivo caracteriza-se como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática com intenção de agir sobre ela e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Por conseguinte, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de actuar de uma forma mais autónoma, inteligente, flexível, procurando construir e reconstruir conhecimentos.

A capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social são as qualidades que definem um profissional reflexivo, que assume teorias sobre os currículos, sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspectos socioprofissionais, sobre as relações humanas e institucionais (Albuquerque, Graça e Januário, 2008).

A preocupação com a prática deve basear-se na compreensão mútua situada na acção e na procura da teoria que sustente essa acção. Trata-se de um saber e de um saber-fazer que apele à actuação inteligente e criativa e permita ao docente actuar em contextos diferenciados (instáveis, indeterminados e complexos), num permanente diálogo com a realidade, assim, a reflexão deve ocorrer antes, durante e depois do acto educativo. Desta forma, a reflexão sobre a acção e para a acção é de fundamental importância para a formação dos professores (Silva e Araújo, 2005).

Um ponto que achamos pertinente ressaltar sobre esta temática, é que, o professor não se constitui como profissional reflexivo sozinho, mas na interacção com outras pessoas do seu convívio escolar e de outros lugares. A reflexão é um processo colectivo (Contreras, 2002). Então, a actividade do professor deve decorrer num processo de comunicação onde professores e alunos interagem e transformam os seus comportamentos (Matos, 1989).

Devemos analisar mais o saber que se constrói na prática e na reflexão sobre a mesma, tornar as dificuldades da prática num dispositivo formativo. Mas também não nos podemos esquecer de tornar as palavras em actos, porque a reflexão em si mesma, sem aplicação e reformulação do processo ensino-aprendizagem, perde o seu valor.

Desta forma, a prática sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, só por si, um efeito formativo.

Finalizamos esta temática de forma semelhante com o seu início, acrescentando o sentimento comum dos professores (de ser professor) e também o reconhecimento atribuído pelos alunos.

“Ser professor é dar e receber conhecimentos novos, é gostar de ver os seres humanos a crescerem nos seus conhecimentos e sentimentos... é aquele que transmite conhecimentos, atitudes e valores aos alunos. Faz tudo o que deve e pode para que a aprendizagem dos alunos seja efectiva. Tem também uma função de educador, deve transmitir aos alunos, de uma forma sistemática, a importância do respeito, da honestidade e de correcção na atitude perante os outros. Deve ser persistente e orientar-se sempre pelos seus princípios” (P3). *“Ser professor é saber orientar, dando ferramentas para que o aluno possa enfrentar a vida...”* (A2).

O sentimento de entrega à sua tarefa é um sentimento partilhado por todos (apenas para quem se sente realmente professor), pois têm a consciência da sua importância no crescimento dos seus alunos. O professor é mais do que um “distribuidor de conhecimentos”, é alguém que interfere directamente no crescimento dos seres humanos. Sendo-lhes acrescido cada vez mais, por força exterior, o papel de educadores, partilhando atitudes e valores com os seus alunos.

Parece que esta consciencialização é apenas partilhada pelos próprios professores, por isso é fulcral lembrar que o professor não se senta em frente a uma secretária calculando e planificando a construção de um edifício, nem faz pinceladas numa tela branca, ele ocupa-se duma tarefa bem mais difícil, a de construir a base da humanidade. *“Os professores são os mais afortunados e bem-aventurados, entre todos aqueles que trabalham. É-lhes dado o privilégio de fazer renascer a vida em cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes. Constroem edifícios que perdurarão para sempre, porque a sua construção usa o cimento da entrega, da verdade e do amor”* (Bento, 2008, p.77).

IV. Realização da Prática Profissional

Antes de qualquer referência à realização da prática profissional começamos por referir que, fundamentalmente, este ponto do relatório, apresentará uma “carga” de subjectividade inerente às vivências singulares e pessoais do estágio.

Este foi o meu primeiro ano como professor! Estive um ano lectivo a fazer aquilo que sempre quis, que gosto, e que pretendo para o meu futuro.

Desde logo faço referência ao meu primeiro ano de professor e não ao último ano de faculdade. Vivi esta experiência como professor e não (só) como aluno de faculdade, assumo isso porque desde o início que me senti verdadeiramente professor. Embora a sensação de ser professor tenha estado presente, tenho consciência que fui (ainda sou) um professor com algumas limitações.

O facto de já ter alguma experiência a nível de treino desportivo, permitiu-me transportar para o EP confiança e um saber, sobretudo no relacionamento com jovens. Muitos dos aspectos fundamentais para a fase inicial do EP prendiam-se com a postura do professor, colocação de voz e controlo activo da turma, elementos/capacidades que foram aprimorados ao longo do ano.

As primeiras aulas foram fundamentais para conhecer os meus alunos e desde logo estabelecer e delinear as melhores estratégias com vista a uma maximização, ou seja, possibilitar-lhes um nicho de aprendizagem adequado e estimulante para o seu crescimento enquanto alunos. Constatei que, para alguns alunos, especialmente raparigas, as aulas de EF não pareciam ser motivadoras, conseqüentemente, apresentavam um rendimento muito inferior ao que poderiam demonstrar.

Acreditamos que todos os alunos podem aprender e evoluir se os respeitarmos, se acreditarmos que eles podem mudar quando os sujeitamos a um contexto relacional adequado, se perseverarmos na busca de objectivos, na estruturação de tarefas, na organização de estímulos e na implementação minuciosa de sistemas de reforço. É fundamental interpretarmos os alunos como um ser humano possuidor de um potencial de aprendizagem, de um perfil

intra-individual e de uma quantidade de comportamentos que têm que ser maximizados e otimizados pelo próprio processo escolar.

Com efeito, a meio do 1º período já tinha conseguido reverter por completo a perspectiva destes alunos face à disciplina de EF, facto que atribuo a dois factores, para além das próprias características do professor, a responsabilidade deste resultado. Considero que o primeiro factor foi o reforço positivo que incidi particularmente sobre os alunos que mostraram, à partida, menor compatibilidade com as aulas de EF, desta forma verificou-se uma melhoria na sua auto-estima, elevaram as suas expectativas e consequentemente melhoraram o seu rendimento na disciplina.

O segundo factor é relativo à organização e objectivos estabelecidos para as próprias aulas. O meu planeamento desenvolveu-se de forma a atribuir objectivos claros e de acordo com o programa, mas de forma que fosse considerado um estímulo de superação para os alunos. Desta forma a presença do “jogo” nas aulas foi fulcral para atingir os objectivos estabelecidos.

Sou um defensor claro do jogo como instrumento ideal de desenvolvimento de todas as habilidades e competências. A metodologia que utilizei no desenvolvimento dos Jogos Desportivos Colectivos centrou-se na abordagem das diferentes modalidades através de formas jogadas e pelo próprio jogo. Assim, os conteúdos não foram exercitados de forma isolada, mas integrando sempre dois ou mais conteúdos no exercício proposto, de forma a serem trabalhados simultaneamente. A partir do jogo poder-se-á exercitar todos os aspectos, desde que se controle os graus de liberdade, de forma a promover e a dar relevância ao que se pretende ensinar. Assim, penso que foi essencial partir do jogo e à medida que os problemas surgiram, reformulei esse tipo de jogo de forma a incentivar e aumentar o tempo de prática no conteúdo mais pertinente para melhorar o objectivo inicial. O jogo é o objectivo e por isso deve ser um meio de ensino privilegiado.

Consideramos que foi desenvolvido um bom trabalho no sentido da motivação para a prática regular de exercício físico, podendo ser visto como exemplo uma situação em que numa aula, uma aluna com limitações físicas “temporárias” (resultante duma lesão), realizou corrida contínua em alternativa

aos exercícios mais exigentes para o estado físico em que se encontrava. Salientamos este exemplo porque a realização das aulas de EF, no início do ano lectivo, não era do agrado desta aluna, daí a importância estabelecida nesta situação.

Uma das modalidades abordadas este ano foi a Ginástica → Solo e Mini-Trampolim, e o nível de desempenho inicial apresentado pelos alunos foi muito baixo, principalmente na Ginástica Solo.

Apesar da preocupação que demonstrei nas primeiras aulas para melhorar o desempenho dos alunos nos elementos mais básicos (rolamentos), não descurei o programa estabelecido pela escola para o desenvolvimento da Ginástica no 9º ano, por isso as situações de aprendizagem descentralizaram-se do básico, passando por (quase) todos os elementos presentes no programa. Consideramos importante que os alunos vivenciem diferentes situações de aprendizagem e diferentes conteúdos programáticos, no entanto, resultaram algumas dúvidas. Será mais importante incidir em situações de aprendizagem dos elementos mais básicos quando estes ainda não estão adequadamente “retidos” pelos alunos? Ou devemos tentar cumprir o programa independentemente do nível de aprendizagem adoptado pelos alunos?

Necessitamos compreender o momento e o contexto em que estas situações surgem, de forma a se considerar adequado. Para facilitar a exposição desta problemática vou utilizar uma situação real que decorreu este ano.

Como já mencionei anteriormente os alunos apresentaram um nível muito baixo na avaliação diagnóstica de Ginástica (Solo), e apesar de numa fase inicial centrar os objectivos das aulas na melhoria dos elementos mais básicos, considero que não poderia continuar apenas nestes elementos, mesmo que nem todos os alunos conseguissem melhorias consideráveis. Esta é uma turma do 9º ano e os elementos gímnicos a que me refiro estão presentes no programa a partir do 2º ciclo, por isso é, no mínimo estranho (apesar de compreender as possíveis causas), que um grande número de alunos apresentasse tantas dificuldades a esse nível.

Desta forma justifico a minha decisão em progredir no desenvolvimento dos diferentes conteúdos presentes no programa, tendo a consciência que alguns alunos não apresentaram os níveis de desempenho, que considero desejáveis, em certos elementos gímnicos.

A criação de grupos de trabalho foi sempre um aspecto que atribui especial importância. Em muitos momentos, principalmente em situações de jogo das Modalidade Desportivas Colectivas, nos quais considerei oportuno e adequado, inclui alunos de nível inferior em grupos de nível superior. O objectivo deste tipo de situações centrou-se na evolução dos alunos de nível inferior, principalmente no sentido táctico do jogo.

Numa das conversas com a Professora Cooperante Maria José Cardoso, reflectimos sobre este tema, não sobre os benefícios (óbvios) que a inclusão de alunos em grupos de trabalho de nível superior proporciona, mas sim sobre a inclusão destes alunos ser feita nos grupos de maior número de elementos. Embora esta perspectiva tenha uma base lógica, questionei-me sobre o facto de ao reduzirmos o número de elementos dos grupos de nível avançado, não estaria a facilitar o desenvolvimento do jogo para estes elementos. Por isso, sabendo das possíveis limitações da forma de trabalho que adoptei (menor contacto com a bola), penso que os benefícios para os alunos de nível inferior são maiores, não prejudicando, também, o trabalho desenvolvido pelos grupos de nível mais avançados.

Fazendo um “balanço” sobre o meu desempenho no EP, confesso que não senti muitas dificuldades, no entanto, sempre tive a consciência que ainda tinha muito caminho a percorrer.

Uma das minhas principais necessidades residiu no meu conhecimento pedagógico. Não se trata do conhecimento dos conteúdos propriamente ditos, pois considero que a esse nível possuo um conhecimento elevado, mas sim da forma como estruturar esse mesmo conteúdo para ser desenvolvido nas aulas. Mais concretamente, a selecção das tarefas, de forma ajustada e adaptada aos alunos, para uma maior facilitação da aprendizagem.

Este conhecimento (pedagógico) não se adquire facilmente como quem lê uma revista de Futebol e fica a conhecer o nome dos jogadores, pois é um

conhecimento que se adquire com a experiência e está sempre dependente da população alvo. Por isso, coube-me a mim ter uma capacidade reflexiva e criativa para elaborar os meios de desenvolvimento de um determinado conteúdo, o mais adaptado possível aos alunos, para desta forma melhorar o processo ensino-aprendizagem. Por outras palavras, tentei fugir a um padrão previamente estabelecido, onde basta ir consultar o livro para fazer um levantamento de exercícios e aplicá-los em qualquer turma. O que fiz foi criar/adaptar, os exercícios de forma a estarem o mais adequado possível aos meus alunos, ainda que apresentassem algumas semelhanças com os exercícios “conhecidos”. Reflectir nos resultados e na forma de aplicação dos conteúdos é fundamental para quem quer evoluir como docente, e constatei que quanto melhor conhecia os meus alunos, mais facilmente se tornava prever o tipo de exercício mais ajustado a ser desenvolvido nas aulas.

Ao longo deste ano lectivo deparei-me com um contexto escolar que não corresponde aos níveis, exigências e expectativas evidenciadas nos programas emitidos pelo Ministério da Educação, existindo uma necessidade de adaptação da minha intervenção pedagógica às condições reais de ensino. Em Portugal o guia curricular oficial tem uma orientação eclética, tradicionalmente associada a um conjunto de actividades desportivas múltiplas e de curta duração (Graça e Mesquita, 2001). No nosso entender este facto contribui para que os programas educativos se encontrem desajustados à realidade escolar, tendendo, desta forma, para que na EF “reine” a constante iniciação das diferentes modalidades.

Também, e de forma a compreender as necessidades e motivações dos alunos que actualmente frequentam as escolas, a “incorporação” de novas modalidades na formação inicial e nas aulas de EF devem ser tomados como um desafio à formação de base do Professores de EF.

O professor, para além de tentar ensinar todos os conteúdos programáticos previstos, depara-se com uma tarefa que, em primeiro lugar, não é sua. Educar! Os tempos mudaram, os pais deixaram de passar tanto tempo com os filhos e tudo isto parece influenciar o estado actual da sociedade. Numa conversa que tive com o pai de um aluno, este referiu que hoje em dia é

preciso um esforço enorme para educar um filho, salientando uma série de influências que interagem com os jovens (televisão, internet, rádio, modelos sociais, estereótipos sociais, etc.).

Na perspectiva desta “nossa” sociedade o professor também tem que Educar, acrescentando assim ainda mais encargos aos professores. Os professores sempre ensinaram e educaram em simultâneo, mas hoje em dia a escala a que é preciso educar e ensinar, é bem diferente.

De uma forma geral o planeamento (desde o planeamento anual até ao plano de aula) esteve sempre ajustado à turma no que concerne aos objectivos, às condições materiais da escola e aos conteúdos de ensino, tendo apenas que proceder a (pequenos) reajustamentos há medida que o ano lectivo foi decorrendo, de forma a proporcionar as melhores (mais adaptadas) condições de aprendizagem para os alunos.

A forma como desenvolvi os MEC`s (reduzindo sem empobrecer) é um exemplo de como planeei este ano de trabalho consoante o meu contexto, ou seja, adaptado aos meus alunos e condições externas. Não faz sentido que se efectue um planeamento que seja muito abrangente e que não seja específico. O professor tem que ser específico e definir objectivos e estratégias para leccionar “aquele conteúdo, àquela turma ou àqueles alunos”.

O que considero mais rico neste processo de ser professor estagiário e de leccionar na escola, foi o facto de ter que encontrar sistematicamente soluções para os problemas que surgiam nas aulas. Estes momentos foram sempre de superação e encarados como um momento de troca com o meio, dando e recebendo. Ou seja, considero que tem que haver capacidade do professor “negociar” com os alunos, interpretando o que acontece no “aqui e agora” de cada aula, para que posteriormente seja capaz de reflectir sobre a aula e encontrar formas de melhorar os desempenhos dos seus alunos e até mesmo os seus próprios desempenhos.

Um aspecto, em tudo resultante do aspecto acima referido, é que há medida que ia evoluindo como professor, as surpresas diminuía. Fui adquirindo a capacidade de previsão, controlando e eliminando eventuais situações menos produtivas ou indesejáveis.

O processo ensino-aprendizagem não depende só da acção do professor, é importante que o aluno esteja disposto a aprender. Por isso, procurei criar um bom clima de aprendizagem desde o início e, no fim do primeiro período, já tinha uma relação “sólida” com os alunos.

As actividades desenvolvidas no âmbito do EP colocaram-me, no dia-a-dia, um vastíssimo leque de problemas e situações que contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas, fundamentais ao exercício desta profissão. Neste sentido se percebe o contributo (fundamental) do EP para o futuro profissional da educação. Quer pela orientação inerente ao EP, quer pela necessidade de adaptação ao contexto escolar específico, ser professor é assim, uma constante “mutação orientada”.

Uma vez concluído este primeiro ano como professor, considero importante fazer uma reflexão sobre esta “aventura” e recapitular certos momentos marcantes duma experiência que pode ser considerada única, devido à sua especificidade.

4.1 Bem próximos...porque a sua presença é fundamental. "Dia Pais na Escola"

Consideramos que as escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a maior aproximação das famílias à escola, havendo inúmeras formas de criar esse envolvimento. Qualquer programa de envolvimento parental na escola deve começar por fortalecer a comunicação entre as famílias e as escolas. A comunicação escola-família é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental na escola. Quando a escola e a família comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o professor e com a escola, as interações entre a escola e a família aumentam, os pais percebem a escola e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da escola e a acção dos professores, acompanham melhor os progressos da criança...

Uma medida adoptada pelo Agrupamento Vertical Clara de Resende, no sentido de criar essa aproximação, foi o desenvolvimento do projecto "Pais na Escola". Esta medida pretende proporcionar "encontros" entre os Pais e/ou Encarregados de Educação (EE) e os Professores.

A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, pode influenciar o desenvolvimento escolar dos filhos (Nogueira 1998), desta forma, é cada vez mais importante sensibilizar os EE para participarem activamente na vida escolar dos seus educandos.

A escola faz parte do quotidiano do aluno, é um prolongamento do lar, onde o aluno interage com os outros e partilha o seu dia-a-dia. Assim sendo, é fundamental que os pais assumam um envolvimento em todo o processo de aprendizagem, no sentido de colaborarem e interagirem com os professores, ajudando a resolver muitos dos problemas escolares dos seus educandos que vão surgindo ao longo do seu percurso escolar.

Através do diálogo (sempre pacífico e educado) com os EE, foi-me possível recolher mais informações sobre os meus alunos. Isto contribui para

melhorar o conhecimento dos alunos e consequentemente, um planeamento e estruturação das aulas mais adequado.

A participação dos EE também lhes dá benefícios, no sentido que, aumentando as suas informações sobre os seus educandos têm a possibilidade de melhorarem o seu papel de educadores.

Acreditamos que o envolvimento das famílias melhora o sentimento de ligação à comunidade, este envolvimento “escola-família” contribuirá significativamente para uma melhoria na educação.

Não poderíamos abordar este tema sem fazer uma pequena referência à organização e o contexto em que decorreram estas sessões. Estes encontros ocorreram em dois momentos (a meio do 1º e do 2º período) e apresentaram a particularidade de ter havido uma separação dos professores da mesma turma por diferentes salas.

Embora compreendamos que o método adoptado pela escola tente favorecer uma maior disponibilidade de espaço a todos os intervenientes (professores e EE), não se justifica a divisão de três professores por sala. Na nossa perspectiva estas reuniões poderiam e deveriam desenvolver-se com todos os professores numa única sala de aula.

Facilmente se constata que alguns EE procuram unicamente os professores “problemáticos”, e os professores que não se encontrarem nessa sala por vezes não são procurados. Mesmo não havendo uma necessidade de “urgência” em conversar com os restantes professores, achamos importante o diálogo com todos os professores, de forma a haver um acompanhamento do trabalho geral desenvolvido pelos seus educandos.

Neste sentido, não considerando a dimensão das salas como um factor limitativo para estas sessões, a colocação de todos os professores no mesmo local talvez fosse um factor relevante para o diálogo dos EE com todos os professores.

4.2 Dois casos bem distintos

No início do 2º período recebemos uma carta do EE da aluna Maria Cláudia, pedindo um esclarecimento da nota que tinha sido atribuída à sua educanda no final do 1º período.

O teor da carta fazia referência às notas da Cláudia nos anos anteriores, relativamente à EF, e também aos testes teóricos realizados no 1º período, querendo mostrar que o desempenho da sua educanda, até aquele momento, nada fazia prever que apresentasse uma nota de nível 3 a EF.

Consideramos que o diálogo entre todos os intervenientes do seio escolar é fundamental, como tal, e também pelo facto da carta revelar um pedido de esclarecimento “fundamentado” (na perspectiva do EE), decidimos marcar uma hora para conversarmos.

Desse encontro saliento a abertura e frontalidade que existiu de ambas as partes, pois quando existe educação e civismo o diálogo apresenta-se facilitado.

No final da conversa o EE da aluna mostrou-se satisfeito pela forma como foi “descrito” o percurso da sua filha até ao momento na disciplina de EF, mostrando-se sensível a este caso, compreendendo que possivelmente se tratou de um conjunto de coincidências que prejudicaram o rendimento da Cláudia. Ficando assim justificado (e aceite pela mãe) que a nota atribuída foi merecida e adequada.

A partir desta situação, para além da facilidade de comunicação que existiu de ambas as partes, facilmente nos apercebemos da necessidade do professor desenvolver o seu trabalho de forma ponderada e coerente, em que a recolha e organização de informação dos alunos é fundamental. No meu caso concreto houve esse cuidado desde o início do ano, e será um aspecto que terei sempre especial atenção a nível futuro.

Ao longo do ano lectivo (principalmente no 2º Período), foram muitas as vezes, que os alunos André Cunha e Pedro Cunha não realizaram as aulas de EF, como tal, e não havendo justificações (ex. Atestado Médico) para esse

facto, foram tomadas medidas adequadas a esse tipo de comportamento (aplicação de Medida Cautelar).

Após tomada esta posição por parte dos professores de EF, surgiram as “queixas” do EE relativamente à Medida Cautelar aplicada aos seus educandos, referindo, também, que os seus educandos estavam a ser “*alvo de perseguição*”.

Um aspecto criticável desta situação é o facto de o EE nunca ter mostrado abertura para o diálogo com os professores de EF. Foram vários os momentos que nós (eu e Professora Cooperante Maria José Cardoso) tentamos esse contacto, mesmo quando recebemos um recado do EE, através da caderneta do aluno, referindo que o seu filho tinha contraído uma lesão na aula devido ao “*mau aquecimento feito pelo professor*”.

É de lamentar este tipo de situações, pois havendo a hipótese de diálogo entre os intervenientes directos, deveria existir bom senso para a comunicação entre ambas as partes. Uma vez que o diálogo foi sempre rejeitado, dificultou a compreensão das “implicâncias” que este indivíduo tinha (ou tem) com a EF e os seus professores.

Os referidos alunos sempre tiveram um comportamento adequado revelando interesse pela disciplina, chegando até a tentar estabelecer uma relação mais próxima comigo, possivelmente uma tentativa de apaziguar uma relação pouco amistosa entre EE e os professores de EF.

O distanciamento do EE para connosco manteve-se, mas por outro lado, o relacionamento entre mim e os alunos foi melhorando cada vez mais até ao final do ano. Sinceramente lamento este tipo de comportamento por parte do EE, e senti que, pelo menos no que estava ao meu alcance, tudo fiz para que se tivesse estabelecido contacto.

Para nós é evidente que o diálogo (ou falta dele) e a aproximação (afastamento) entre família e a escola, referida nos casos anteriores, foram factores determinantes para o desfecho bem distinto destes dois casos.

4.3 O Director de Turma

O Director de Turma (DT) é, antes de mais, um Educador. Ele é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação, de maturação dos alunos e de orientação e de comunicação entre os docentes, alunos, Pais/encarregados de educação e restantes agentes da acção educativa. O DT assume-se com o papel de “tutor” (no sentido de protector, conselheiro, regulador/estabilizador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno), definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipa pedagógica, que aproxima todos os elementos dessa equipa e que estimula e monitoriza a concepção e a realização de projectos e das actividades que estes projectos envolvem. Ele é o elo de ligação entre Escola/Aluno e Escola/Pais-EE.

Cabe ainda ao DT, estabelecer a ligação entre os diversos intervenientes na relação educativa e funciona como suporte de coordenação de equipas de trabalho, que planifica a concepção de projectos e estratégias, distribui informação e articula a realização de actividades.

Pode-se considerar que o DT é o elemento do “grupo turma” que cria o ambiente para que os alunos possam partilhar as suas experiências, preocupações, fobias..., permitindo-lhes exprimirem-se de modo aberto e objectivo, sendo um verdadeiro amigo/conselheiro e um tutor que se empenha no sucesso dos seus alunos. Ele é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, desenvolvimento e orientação entre alunos, professores e encarregados de educação.

Enquanto líder da turma, o DT não deixa de manter a ordem e o controlo da mesma, pedindo responsabilidades e distribuindo tarefas, quer aos alunos quer ao Conselho de Turma para levar a bom porto o seu objectivo final – o sucesso escolar do seu grupo turma, através de uma adequada gestão curricular. Para além da função de líder, pode ser considerado como conciliador/mediador entre os professores e os restantes elementos envolvidos em todo o processo educativo, estimulando e colaborando directamente com todos eles para a promoção do sucesso educativo dos alunos da turma,

primando por uma dinâmica gestão do Projecto Curricular de Turma e a necessária e adequada gestão flexível do Currículo Escolar à “sua” turma. O Director de Turma é, assim, sem dúvida, um parceiro activo na gestão da Escola.

O DT deve ser dialogante/comunicativo, aberto, justo, compreensivo, tolerante, firme, disponível, dinâmico e com método, responsável, criativo, competente, maduro, coerente, decidido; deve saber prever e resolver situações, solucionar problemas, gerir os conflitos, promover o trabalho de equipa, ponderado e equilibrado, enfim, ser um verdadeiro líder democrático e responsável. Deve ainda possuir as competências que caracterizam profissionalmente qualquer docente: ser pedagogicamente um bom profissional (ter conhecimentos aprofundados e actualizados acerca do que lecciona e saber transmiti-los de uma forma adequada aos alunos, promover um bom relacionamento com os alunos, desenvolver, nos alunos, o trabalho em equipa...); ser autónomo na utilização das novas TIC, considerando-as como uma mais-valia, para variar e inovar as suas práticas pedagógicas; saber trabalhar em equipa com os seus colegas; saber aplicar a interdisciplinaridade... Não é fácil que todo e qualquer professor possua na íntegra esta lista tão alargada de qualidades, porém, é importante que o professor indicado para o cargo de DT seja aquele que mais atributos usufrua, não prescindindo o de saber gerir e aplicar a gestão flexível do currículo.

O DT, como gestor que é, tem de possuir flexibilidade para agir de acordo com a realidade particular que enfrenta, senão o seu trabalho será meramente burocrático, traduzindo num mapa de faltas e em reuniões esvaziadas de sentido construtivo.

Estas são algumas ideias que fui “angariando” sobre as funções do DT, resultante das várias reuniões de turma que fomos tendo ao longo do ano. Juntamente a isto, foi-me possível realizar uma entrevista com um professor experiente que exerce neste momento essas funções.

Fazer um pequeno resumo das principais tarefas do DT revela ser uma tarefa fácil, mas a aplicação dessas mesmas tarefas em contexto real é algo

“muito complexo” e que merece alguma “sensibilidade”, tal como referiu o DT na nossa (pequena) *entrevista*.

O que acho importante realçar desse momento com o DT (embora não as tenha transcrito para este relatório – por não achar eticamente correcto) são as suas experiências relatadas. Estas vivências contadas na primeira pessoa são aquilo que realmente considero positivo para a minha formação enquanto Professor.

O assunto que se segue é o relato crítico de um confronto de perspectivas e ideais entre mim e o DT do 9ºD.

Os primeiros contactos que tive com o DT, principalmente através das reuniões de turma que fui tendo desde o início do ano, fizeram transparecer a ideia que este caminhava num sentido de facilitismo, na medida em que desculpabilizava qualquer comportamento menos adequado por parte dos alunos. Para ele a razão estava sempre do lado dos alunos, independentemente dos factores em causa, culpabilizando os professores para o insucesso ou para comportamentos incorrectos por parte dos alunos.

No momento das avaliações do 1º período, o DT tomou uma posição pouco ética e até algo arrogante, ao mencionar que as notas atribuídas no 1º período aos alunos do 9ºD, na disciplina de EF, foram muito baixas para o que ele conhecia dos alunos. A pergunta que coloquei para mim foi se o DT não estava nas aulas e tão pouco é uma pessoa formada e entendida na área, qual a necessidade de comentar esta situação?

Cada pessoa tem direito à sua opinião, no entanto, essa mesma opinião deve (ou deveria) resultar numa exposição de ideias coerentes e com alguma fundamentação lógica, senão não passam de mera especulação. O que se verificou neste caso foi exactamente a necessidade de alguém (DT) especular sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes de EF.

No desenrolar dessa conversa questionei o DT várias vezes e obtive sempre respostas pouco coerentes. Várias vezes lhe mostrei o contra-senso em que caía o seu discurso e a perspectiva retrógrada que tem sobre o trabalho desenvolvido na disciplina de EF. Penso que este desconhecimento é o seu verdadeiro problema.

Mesmo com argumentos sólidos e concretos, expostos por mim e pela Professora Cooperante Maria José Cardoso tenho consciência que dificilmente o DT alterou a sua forma de pensar após a conversa. A partir do momento em que as pessoas estão “fechadas” em si e nas suas crenças, a absorção (aceitação) de um olhar diferente é praticamente nula.

Em nada considero esta situação como um momento negativo da minha experiência enquanto professor, muito pelo contrário. O debate que se criou requereu uma necessidade argumentativa e de exposição coerente do meu trabalho, e embora não ache correcto este tipo de comentários entre professores, senti-me satisfeito pela forma como lidei com todo este processo, mostrando claramente um crescimento para o professor que pretendo ser (e que já sou).

Não posso deixar de referir que o relacionamento entre mim e o DT, a nível pessoal, provavelmente foi afectado negativamente, no entanto, a nível profissional (onde reside a verdadeira necessidade de cooperação), sempre se desenvolveu ao nível do esperado e exigível entre professores.

4.4 Os Professores como exemplo?!

Desde o início do ano estive presente nas várias reuniões de turma, de secção e de departamento. Alguns aspectos foram comuns em todas as reuniões, desordem e (muita) falta de respeito entre professores.

Parece estranho (e pouco ético) descrever as reuniões desta forma e certamente que não me dá nenhum prazer em fazê-lo, no entanto, não deixa de ser a realidade que vivenciei.

Mas, são estes os professores que querem disciplina dentro da sala de aula? São estes professores que querem o respeito pelos alunos? Se somos os primeiros a “facilitar” em situações básicas como estas, certamente que estamos a dificultar o reconhecimento e melhoria da imagem do Professor.

A meio do ano, nas reuniões de turma, o Presidente do Conselho Executivo (Professor José Pinhal) decidiu comparecer, contrariamente ao habitual, lendo um comunicado para todos os professores.

Foram vários os pontos mencionados, desde a prestação dos alunos até ao excessivo número de planos de recuperação existentes por turma, mas o aspecto que mereceu maior destaque (talvez a verdadeira razão para esta tomada de decisão do Presidente do Conselho Executivo) foi sem dúvida a crítica aos professores da própria escola. Referiu casos concretos de professores que só depois do segundo toque é que vão dar aulas, prejudicando o seu trabalho e o dos próprios colegas que querem trabalhar devidamente.

Consideramos que a própria sociedade caminha no sentido de facilitar, sempre que possível, o que relega a adversidade e a riqueza que esta tem para aprendizagem para segundo plano. No entanto, para nós, o caminho a seguir não deve ser a facilitação ou a simplificação.

A imagem social dos professores está muito “virtualizada” e cada vez temos menos importância social, sendo o Ministério da Educação o primeiro a contribuir para esta situação. Somos responsabilizados por todos os aspectos negativos no processo ensino-aprendizagem e a culpa não é só dos professores, mas certamente que alguns muito contribuem.

Face a isto, devemos ser nós os primeiros a lutar pela nossa importância e relevo na sociedade. É importante lutarmos para sermos melhores e seguirmos uma “cultura de exigências”. Também aos alunos deve ser transmitido esta ideia de cultura de exigências, para que assim ganhem hábitos e adquiram noções que tudo na vida requer esforço, tal como estudar. A escola não pode ser um local de predominância lúdica, deve estar presente, mas com moderação, como tudo na vida.

Devemos exigir disciplina e respeito na sala de aula, é o nosso local de trabalho e não devemos deixar que prejudiquem esse mesmo trabalho, mas para sermos exigentes, devemos ser exigentes, primeiro, connosco próprios e dar o exemplo. Se queremos que os alunos sejam exigentes consigo próprios, temos que fomentar essa cultura durante todo o processo, onde o momento mais determinante é a aula.

Acreditamos que há vários caminhos para concretizar os nossos objectivos de vida e as nossas ambições. E há sempre uma escolha envolvida. Escolhas essas que podem ser mais ou menos éticas. Não pretendo dar nenhuma lição de moral. Pretendo apenas dizer que as pessoas que seguem o caminho da ética, da “*ordem do difícil*”, como diria o Professor Bento, não devem ser desvalorizadas. A Ética é um valor importante, quer na vida pessoal quer na vida profissional e ganhar a todo o custo não é um dos princípios do Desporto.

4.5 A Educação Física é diferente?

Um sentimento que me acompanhou ao longo deste ano lectivo (talvez reforçado pelo facto de ser o “Professor Estagiário”) foi a existência de uma barreira entre os professores de EF e os restantes professores. Não me refiro ao facto de termos gabinetes próprios, nem ao “tipo” de salas de aula, nem aos próprios programas. Simplesmente senti que somos vistos de forma diferente.

Esta sensação não é cega, encontra-se bem alicerçada com dados concretos e reais. Exemplo disso podemos ver o comentário de um professor da escola dizendo “As vossas aulas são diferentes, são especiais” e de um aluno aquando da realização de um teste teórico “Tanta coisa para fazer um teste de Educação Física”. Será que a EF é mesmo diferente?

O’Sullivan et al. (1994) apontam a marginalidade da disciplina e dos professores que a leccionam como importantes entraves que se reflectem na disfuncionalidade da EF e reproduzem um estado de insatisfação geral face as finalidades da disciplina, face as condições de trabalho e face a sua relevância social (Stroot, 1994) e académica (McDonald e Brooker, 1997). A EF escolar é frequentemente percebida como uma disciplina não académica (Bain, 1990).

A atenção privilegiada, e muitas das vezes exacerbada, dada a determinadas disciplinas curriculares (Língua Materna, Matemática e disciplinas ligadas as áreas científicas) relega as disciplinas percebidas como não académicas para uma subsequente e progressiva marginalização (Hardman, 2000), traduzida em reduções de tempo no horário escolar, inadequados ou insuficientes recursos materiais e humanos e favorecimento de formas alternativas de actividade física optativa ou voluntaria (Bento, 1999).

Também, por vezes, os alunos não percepcionam a EF como uma disciplina de facto. Reconhecem-lhe poucos objectivos ou desafios, consideram que não envolve aprendizagem e vêem-na direccionada para a recreação ou como um intervalo nas “disciplinas ditas teóricas”, não sendo, por isso, respeitada e valorizada pelo seu perfil educativo (Hardman, 2000).

Somos os primeiros a referir que existem diferenças entre uma aula de EF e Matemática, mas é importante perceber em quê. Se tentarmos realmente

compreender, verificamos que a base do ensino é em tudo semelhante. Cabe a cada professor criar um ambiente favorável à aprendizagem em cada sala de aula, percebendo que cada disciplina tem a sua particularidade.

A consolidação do estatuto da EF no contexto escolar só ocorre pela actuação competente dos seus profissionais e pela sua capacidade de responder aos novos desafios que se colocam à Escola em geral e à EF em particular. Consideramos que poderão ser melhor explorados os benefícios decorrentes da articulação da disciplina com as áreas biológicas e de formação cívica. A “EF precisa de renovar argumentos que destruam as oposições e resistências e reforcem a sua real importância” (Bento, 1999, pp. 72-73).

A maioria das pessoas demonstra uma conotação negativa em relação à EF simplesmente por ignorância. O meu trabalho na escola foi também no sentido de mudar essas perspectivas, alertando para a importância que a EF apresenta no âmbito escolar e os métodos que usei para esse efeito foram o (simples) diálogo e a paixão e responsabilidade com que leccionava. Em cada conversa transmitia a importância da EF, quer a nível de formação social quer como benefício para uma vida saudável e nas aulas apresentei sempre uma postura de professor responsável, que sabe o faz e, acima de tudo, gosta e valoriza o que faz.

4.6 Porque a sua influência é determinante (Professor Cooperante)

Um aspecto que não pode passar à margem deste RE é a (in) dependência a que o professor estagiário está sujeito neste processo de formação, uma vez que, tal como já referimos anteriormente, o orientador de estágio é um dos principais intervenientes no processo formativo do futuro professor.

A compreensão e o conhecimento da forma como o orientador imprime, modela e perspectiva a acção futura dos estagiários. O perfil do orientador de estágio, o seu saber, a sua experiência, e o modo como perspectiva e operacionaliza a sua acção, são as questões essenciais para compreender a influência que o mesmo exerce sobre os professores estagiários.

Embora me considere decidido e convicto de certos ideais, nunca poderia afirmar que era possuidor de todo o conhecimento, nem que tive capacidade para uma total autonomia na realização deste estágio profissional. Daí a importância de um orientador e controlador desta vivência. Ele assume, ou deve assumir, o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e reflectindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente global no contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente.

Para quem conviveu neste “grupo de trabalho” sabe perfeitamente que nem sempre eu e a Professora Cooperante Maria José Cardoso seguíamos o mesmo rumo de pensamento, mas é exactamente neste ponto que esta orientação tem um aspecto positivo, pois permite-nos “ver” uma forma diferente de pensamento e de trabalho. Saliento que quando surgiam este tipo de situações (lógicas contrárias de pensamento sobre algum aspecto em particular) cada um mostrou o seu ponto de vista com base bem alicerçada e argumentada, mas o que é facto é que por vezes a minha própria orientação sentiu necessidade de ser substituída para dar surgimento a uma forma diferente de trabalho que nem sempre podia ser contrariada.

Ao longo deste estágio procurei interpretar cada sinal, cada gesto e postura, para procurar qual o melhor caminho, ou quais os melhores caminhos a percorrer. Não encontrei nenhum caminho que fosse estanque! Não encontrei receitas, encontrei possibilidades. Possibilidades que englobaram sempre um certo grau de risco por não saber se o que estava a fazer era adequado ou não aos olhos de quem me avaliava diariamente.

Esta tentativa de interpretação surgiu como uma necessidade de saber se o meu trabalho estava a ser desenvolvido de forma adequada e de acordo com as minhas pretensões (elevadas). Sinceramente, considero que, quando se referia ao meu trabalho da forma “esteve muito bem”, mas sem vir anexado com indicações mais específicas, poderá ter condicionado o acesso ao patamar de desempenho que estabeleci inicialmente.

Embora tenha atribuído um grande valor a este aspecto, ao ponto de o colocar no RE, quero salientar que o facto de ter a noção de que estava diariamente a ser avaliado não foi um aspecto limitador do meu desempenho enquanto professor estagiário. Reforço também, que o meu principal objectivo sempre se centrou nos alunos, procurando planear e desenvolver um nicho ideal de aprendizagem para o seu crescimento.

De forma sincera, admiro o que a Professora Cooperante Maria José Cardoso faz na escola e certamente que muito fez para o “eu” professor se desenvolver, mas rumamos claramente para caminhos distintos em alguns pontos. É exactamente deste confronto de diferentes pontos de vista, de perspectivas e ideais que a escola precisa para avançar, para se adaptar às exigências da sociedade. Tal como o fogo se cria a partir da fricção (choque) de pedras “sólidas” (entranhado de convicções), é sem dúvida destes choques ideológicos que a escola precisa para manter a “chama acesa”, ou seja, para continuar a crescer. E eu também!

4.7 Busca da compreensão para uma problemática nascida da prática

4.7.1 Pertinência do Estudo

A Escola tem um papel central no quotidiano social, como tal a sua constante adaptação e modelação ao contexto é exigida. A sua causa deve caminhar para uma educação e formação “adequada” dos alunos, sendo as classificações finais atribuídas, um meio de avaliar o seu Rendimento Escolar (RES).

No nosso entender, uma condição determinante para poder intervir adequadamente para uma melhoria do Rendimento das crianças e jovens na Escola, é conhecer os seus hábitos e comportamentos.

A "evolução" da sociedade, a industrialização e a mecanização das tarefas têm provocado alterações nos padrões de vida, que consequentemente se repercutiu no aumento da hipoactividade.

As crianças e jovens são cada vez mais sedentárias e menos aptas, ao contrário do que acontecia nas décadas de 1960/70/80. A ausência de AF diária limita a expressão da sua Aptidão Física (Maia, 1996) constituindo riscos para a saúde (Heyward, 1991).

A alimentação, além de ser uma necessidade biológica fundamental, é um dos factores do ambiente que mais afecta a saúde. Observamos que a sociedade que emergiu na actualidade, baseia-se no consumo em massa e na padronização. As mudanças alimentares que se verificam, conduziram a um significativo aumento do consumo de substância prejudiciais para o organismo, como é o caso de certas gorduras e açúcares (Viana, 2002).

Na minha vivência prática ao nível da docência, a “olho nu”, havia indicadores que sugeriam que, na minha turma, os alunos com o melhor desempenho escolar geral, aparentemente, praticavam actividades desportivas, e ao nível dos hábitos alimentares parecia também existir uma tendência negativa do desempenho escolar nos alunos que menosprezavam a ingestão do número de refeições tido como adequado e várias vezes os ouvia dizer “a seguir das aulas vamos comer uns hambúrgueres”.

Perante esta situação questionei-me se poderia existir algum tipo de relação entre os diferentes factores referidos. Uma vez que pretendo possibilitar aos alunos atingirem o melhor nível de desempenho possível decidi investir e investigar sobre este tema.

Através da pesquisa temática encontramos evidências que a AF é uma ferramenta importante para o desenvolvimento psicológico, físico e social do ser humano. Segundo Byrd (2007) pode mesmo ajudar as crianças e jovens a ter melhores níveis de desempenho escolar. Alguns estudos mostram a relação existente entre o RES e algumas especificidades directamente influenciados pelos hábitos alimentares. Taras (2005), refere que o consumo de pequeno-almoço está associado ao desempenho cognitivo e ao rendimento escolar. Por outro lado, uma nutrição inadequada pode interromper a cognição, podendo ser também um factor impeditivo para o desenvolvimento mental, produzindo danos permanentes na estrutura cerebral (Brown e Pollitt, 1996).

Com base nesta problemática de estudo, tendo como base de alicerce a vivência num contexto real de prática escolar, propomo-nos a desenvolver um estudo que tem como objectivo relacionar numa amostra com ambos os sexos de alunos da Escola Secundária Clara de Resende (Porto), o nível da AF e Hábitos Alimentares (HA) com o RES.

4.7.2 Contextualizar os fundamentos base desta problemática

Uma vez que nos propusemos a desenvolver esta temática consideramos indispensável fazer uma abordagem inicial sobre os fundamentos base deste projecto, sendo eles a AF, os HA e o RES, de forma a contextualizarmos a nossa problemática de estudo.

4.7.2.1 Actividade Física

A AF é definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos, que se traduz num aumento de dispêndio de energia (ACSM - American College of Sports Medicine, 2006). É um termo abrangente que inclui todo o tipo de movimento, desde o mais pequeno ao mais complexo. Pode acontecer no desporto, no trabalho, no lazer, entre outros domínios (Maia, Lopes e Morais, 2001).

Desta forma, podemos ver que a AF pode ser voluntária (inclui AF estruturada, planeada, relativamente bem limitada no tempo e executada com o objectivo de despende energia ou de melhorar alguns atributos da aptidão física) ou enquadrada no quotidiano (inclui a marcha diária e todos os movimentos realizados no seio das actividades domésticas, ocupacionais ou como forma de transporte). Pode ainda ser espontânea, tipicamente involuntária, constituída pelos pequenos movimentos do corpo, desde o piscar de olhos a todas as contracções musculares associadas às diferentes posturas do corpo.

Não obstante as anteriores definições optamos, no âmbito deste estudo, por utilizar a designação genérica de AF definida por Caspersen et al. (1985) citado por Balager e Castillo (2002), incluindo esta AF realizada na escola e fora da escola.

Assim, consideramos quatro domínios da AF:

- Exercício Físico → actividades como andar de bicicleta, correr, saltar à corda, etc., que são realizadas fora da escola.

- Prática Desportiva → prática desportiva organizada e realizada fora da escola.

- Exercício Físico no recreio → o que ocorre nos períodos livres dos alunos no recreio da escola, como jogos com ou sem bola (Futebol, Voleibol, Basquetebol, Ténis de Mesa, Patins, etc.).

- Desporto Escolar → toda a actividade inserida nos clubes de Desporto Escolar, organizada e sob orientação sistemática de professores.

A importância da AF no desenvolvimento integral da pessoa humana e na sua inserção social é, nos dias de hoje, generalizadamente reconhecida e aceite. Especialistas da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Comunidade Europeia insistem na necessidade de desenvolver, desde a mais tenra idade, o gosto pelas actividades físicas e desportivas. A prática de AF deve fazer parte da educação, tal como, a aprendizagem da leitura, escrita e da linguagem.

Inúmeros estudos identificam a AF em crianças e adolescentes de diversas formas, mas todos são consensuais em referir que a AF é um factor essencial para a saúde e bem-estar quer a curto quer a longo prazo. No entanto, a AF é influenciada por inúmeros factores, como a idade, o género (Troiano et al., 2008; Trost et al., 2002), o estatuto sócio económico (Mota, Ribeiro, & Santos, 2008), o envolvimento e o suporte social (Mota, Almeida, Santos, & Ribeiro, 2005).

Smith e Jacobson (1989) citado por Ogden (1999), apresentam como maiores benefícios físicos a melhoria da função cardiovascular, o aumento do tamanho e força dos músculos e ligamentos, de forma a manter a postura, prevenindo a instabilidade das articulações e as dores de costas, numa melhoria no esforço do trabalho e numa mudança da constituição do corpo.

A investigação sugere uma relação positiva entre a AF e a redução da ansiedade e depressão (Ogden, 1999), uma vez que desvia o indivíduo do motivo ou condição que lhe causa ansiedade e o deprime. A melhoria do bem-estar psicológico, da auto-estima e autoconfiança (relacionado com depressões, ansiedade, e estados de stress) afiguram-se, pois, como benefícios psicológicos da prática de AF regular (Pinto, 2004).

Para Matos e Sardinha (1999), os benefícios físicos da prática de AF são: o aumento da reserva de esteroides com efeito protector na adaptação ao stress; alívio da tensão muscular; redução da dor relacionada com uma maior produção de neurotransmissores e uma maior libertação de endomorfina (relacionados também com o efeito benéfico da AF sobre as perturbações de humor / depressão). Psicologicamente apresentam como benefícios a percepção de “sentir-se bem”; a maior percepção de eficácia e de controlo pessoal; a possibilidade de afastamento e de distração face aos problemas do quotidiano; reforço social (reconhecimento ou incentivo dos outros, companhia para a actividade, ocupação do tempo livre em grupo).

Assim, são inúmeros, e cientificamente comprovados, os benefícios da AF regular. Para as crianças e adolescentes a AF diária previne transtornos como a obesidade, a pressão sanguínea alta, os níveis de colesterol inadequados, entre outros.

A saúde afigura-se, actualmente, como um dos maiores benefícios da adopção de estilos de vida em que a AF está presente. A prática regular de AF beneficia a saúde e diminui o risco de mortalidade (Ernst e Pangrazi, 1999; Sardinha, 1999).

Apesar da reconhecida importância que a AF apresenta na vida das crianças e adolescentes, tem-se verificado, em vários estudos internacionais, uma tendência cada vez maior da adopção de padrões comportamentais hipocinéticos, ou seja, a maior parte do tempo das crianças e adolescentes é dispendido a ver televisão, a brincar com computadores ou a ouvir música, além da modificação dos hábitos alimentares (WHO - World Health Organization, 2004).

Sallis e Owen (1999) e WHO (2004), referem que as crianças e os adolescentes estão a seguir os adultos no que diz respeito à adopção dos seus hábitos sedentários, bem como a forma de encarar o exercício físico, nomeadamente as razões habituais para a sua realização. Desta forma, parece que o comportamento sedentário não é uma característica exclusiva do estilo de vida dos adultos.

Numa outra perspectiva, tal como refere Armstrong (1998), subsistem evidências sugerindo que a inércia física tem a sua génese na infância, perdurando até à idade adulta. Ernest e Pangrazzi (1999) indicam que os hábitos de AF estabelecidos precocemente perduram geralmente na idade adulta, insinuando que a AF na infância e adolescência é determinante da actividade física no adulto. Desta forma verifica-se a criação de um ciclo vicioso, dominando o sedentarismo em todos os escalões etários.

São várias as explicações encontradas para a inactividade de crianças e adolescentes, das quais destacamos: as características da actividade em si, nomeadamente a sua intensidade (Sallis et al., 1992). Riddoch e Boreham (2000) acrescentam ainda que o interesse correspondente à actividade e o nível de competências do sujeito são factores que influenciam a inactividade de crianças e adolescentes.

Verificamos que ainda existem muitas dúvidas relativamente à quantidade de exercício exacta a praticar pelos adolescentes de forma a promover saúde. No entanto, avançamos com uma recomendação geral, uma específica e uma subsidiária, no que concerne às recomendações de orientação de AF para a faixa etária dos 11 aos 21 anos, proposto por Cavill, Biddle & Sallis (2001):

- Todas as crianças e jovens devem participar em actividades físicas moderadas a intensas pelo menos uma hora por dia;
- As crianças mais sedentárias devem participar em actividades físicas moderadas a intensas pelo menos 30 minutos diariamente.

Como recomendação subsidiária surge:

- Pelo menos duas vezes por semana, algumas daquelas actividades devem servir para apoiar o reforço e/ou manutenção da força muscular, da flexibilidade e promover o desenvolvimento da densidade mineral óssea.

De forma a constituir uma base para uma vida mais longa e saudável, recomendam-se uma prática de AF moderada e regular às crianças e adolescentes (Sleap & Tolfrey, 2001).

4.7.2.2 Hábitos Alimentares

Ao longo dos anos, a alimentação tem sido uma preocupação constante para o homem, bem como tem definido o futuro e o destino das civilizações. O modo como as diversas culturas se têm vindo a desenvolver, acaba por estar relacionado com a forma como o indivíduo se alimenta. Krause (2002) alega que comer é o primeiro episódio de sobrevivência e que através da identificação das características organolépticas foi concedível aprender o que se podia comer de forma segura e o que não era aconselhável.

A alimentação é, portanto, além duma necessidade biológica fundamental, um dos factores do ambiente que mais afecta a saúde. O acto de comer, além de satisfazer necessidades nutritivas e energéticas ligadas ao bom funcionamento do organismo, é também fonte de prazer, de socialização e de transmissão de cultura. No entanto, é preciso “saber comer”, isto é, saber escolher os alimentos correctos e em quantidades adequadas às necessidades diárias, ao longo das diferentes fases da vida.

A alimentação saudável pode ser definida, segundo Nunes e Breda (2002) como a forma racional de comer que assegura variedade, equilíbrio e quantidade justa de alimentos, escolhidos pela sua qualidade nutricional e higiénica, submetidos a benéficas manipulações culinárias.

Observamos que a sociedade que emergiu nos dias “mais recentes”, baseia-se no consumo em massa e na padronização e, “(...) *faz com que se desestremem os sistemas normativos e os controles sociais que regiam tradicionalmente as práticas e as representações alimentares. Essas novas preferências alimentares (...) fazem com que haja a ascensão e a queda de alimentos. Hoje, no imaginário de muitos jovens, estar num McDonald’s é sentir-se no centro do mundo*” (Santos, 2005, p. 22).

As acções de sensibilização quanto às consequências nefastas destes comportamentos alimentares que privilegiam o consumo de gorduras e açúcares, procuram levar os indivíduos a consumirem mais cereais e fibras vegetais, enquanto que nos países em desenvolvimento, a melhoria do poder de compra leva a que imitem os padrões dos países desenvolvidos. O

consumo de gorduras e o sedentarismo são vistos por Drewnosky e Popkin (1997), como dois dos atributos da vida urbana.

Um novo estilo de vida passou a vigorar, e impõe-se como padrão mundial o “hambúrguer” e a “Coca-Cola”. Estas são expressões simbólicas dessa nova cultura e daí as mudanças dos padrões, que parecem menos satisfatórios ao paladar e aos aspectos nutritivos em relação ao que eram no passado (Santos, 2005).

As mudanças alimentares conduziram a um significativo aumento do consumo de substâncias prejudiciais para o organismo, como é o caso de certas gorduras e açúcares (Viana, 2002). Mais concretamente, verifica-se que nas sociedades ocidentais, muitas das doenças crónicas responsáveis por morbilidade e mortalidade prematura tais como: a obesidade, neoplasias, doenças cerebrais, cardiovasculares, osteoporose, diabetes, entre outras, estão relacionadas com a prática alimentar.

Esta evolução dos comportamentos alimentares levou a que os profissionais da saúde, em particular os que estavam ligados à nutrição, deixassem de se focalizar nas qualidades curativas (prevenção secundária), para abordar a temática da nutrição e o comportamento alimentar numa perspectiva de prevenção primária. Isto acontece porque a alimentação está ligada a algumas das doenças mais frequentes nos países ocidentais e associada a algumas causas de mortalidade (Viana, 2002).

De acordo com a DGS – Direcção Geral de Saúde (2006), no processo de escolha da alimentação, por norma, não entra apenas o critério de saber se esta é equilibrada. As preferências desenvolvidas que estão relacionadas com o prazer associado aos alimentos, as atitudes apreendidas no seio da família ou os factores sociais, onde a comida também assume um significado, influenciam a tomada de decisão.

Como refere Viana (2002), os hábitos depois de adquiridos são difíceis de serem alterados e são eles os responsáveis por um número crescente de doenças cujo tratamento implica um corte radical com determinados estilos de vida. Entre estes estilos, o autor refere que dos comportamentos promotores de saúde, o que mais influencia são os hábitos alimentares.

Na actualidade, existem evidências de que a educação alimentar pode ter resultados bastante positivos, em especial quando desenvolvida em grupos etários mais jovens, no sentido da modelação e da capacitação para escolhas alimentares saudáveis. O desenvolvimento de projectos que alertem as crianças para os benefícios e a necessidade de adoptarem padrões alimentares saudáveis, é essencial para que exista uma consciencialização da sua parte.

A criança deve ser *“educada a comer pouco sal, gostar de todos os alimentos naturais e recusar comida com excesso de gordura, bebidas alcoólicas, açúcar e doces”* (Coimbra & Amaral, 1997, p.48). Orientar os hábitos de alimentação correctos numa criança é uma tarefa delicada que requer muita perseverança. Levar a criança a perceber que existe uma relação directa entre o seu bem-estar físico e uma alimentação correcta, é uma das temáticas mais importantes no contexto da educação.

Neste processo de criação de padrões alimentares saudáveis, a escola deve assumir a sua parte da responsabilidade no que diz respeito a ensinar a criança a distinguir que tipos de comportamentos alimentares deve ter, bem como levar a criança a perceber o porquê da necessidade de excluir da sua dieta alimentar determinados alimentos (DGS, 2004). Cabe também à escola, não só procurar disponibilizar no seu espaço físico produtos que vão de encontro a padrões de consumo saudáveis, como ainda deve procurar através dos programas curriculares e actividades extracurriculares, promover um conjunto de conhecimentos e práticas que levem as crianças a adoptarem hábitos alimentares saudáveis.

O papel da escola é fundamental, uma vez que poderá proporcionar às crianças uma educação alimentar que as orientará para hábitos alimentares saudáveis (DGS, 2006).

Segundo Fonseca (2002), constatamos que os nossos jovens alimentam-se mal, com refeições feitas à base de pizzas, hambúrgueres, batatas fritas, e simultaneamente com reduzida ingestão de legumes e frutas. Como consequência destes hábitos alimentares verifica-se o aumento de adolescentes obesos. A obesidade na adolescência para além de constituir um

problema orgânico, envolve também questões de saúde mental. Como confirma Fonseca (2002), os adolescentes obesos têm habitualmente uma baixa auto-estima. A mesma autora refere ainda que a par da obesidade, o culto social da mulher magra, gera na adolescente a necessidade de emagrecer (normalmente de forma inadequada) e com graves prejuízos para a saúde.

4.7.2.3 Rendimento Escolar

A procura de sucesso escolar é uma condição do sistema social actual, é ele que reforça expectativas e que justifica projectos e esperanças familiares (Fonseca, 1984, 1999).

A existência do referido sucesso escolar pressupõe quase obrigatoriamente a existência de outro conceito, o insucesso escolar, caracterizado pela incapacidade de uma criança corresponder aos objectivos previamente estipulados no âmbito escolar.

As implicações do insucesso não são, no entanto, limitadas às crianças/jovens, afecta igualmente a família, a própria escola e a sociedade em geral (Fonseca, 2004).

Numa consulta efectuada aos dados recolhidos pelo Ministério da Educação (ME) verificamos que em Portugal, todos os anos saem do sistema educativo cerca de 15 a 17 mil alunos sem completarem o ensino básico. O resultado acumulado desta situação, ano após ano lectivo, traduz-se na existência de 200 mil jovens com menos de 24 anos sem a escolaridade obrigatória (ME, 2005). Estes números, quando comparados com a média da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico), depressa se constata que Portugal fica muito aquém dos outros países, onde 15% dos jovens com idade entre 20 e 24 anos, dos países de referência, têm escolaridade inferior ao nível secundário e não se encontram a estudar, comparativamente com os 49% dos jovens portugueses (ME 2005).

Na educação, fundamentalmente em meio escolar, existe a necessidade de, no final de qualquer acção educativa, mais ou menos longa e complexa, de

proceder à avaliação dos conhecimentos transmitidos e adquiridos pelos seus alunos, ou seja, verificar se os objectivos da formação foram alcançados.

Podemos então, encarar a avaliação como um procedimento de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, tendo como objectivo direccionar a tomada de decisões necessárias ao bom funcionamento da escola (Cardinet, 1994). Para Perrenoud, (1999) torna-se legítimo tratar a avaliação como uma “medida”, uma vez que se traduz por uma operação intelectual que tenda situar um indivíduo num universo de atributos quantitativos e qualitativos. Este acto permite a representação, elaborado por alguém, do valor escolar ou intelectual de um indivíduo.

Segundo Fernandes (2005), o processo avaliativo é um elemento fundamental a ter em consideração no desenvolvimento dos sistemas educativos, uma vez que apresenta um carácter preponderante na dinâmica do processo de ensino/aprendizagem, pois é muitas vezes a partir e através dela que, por exemplo as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo e/ou os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas.

A avaliação, enquanto promotora de informação para a acção, torna-se numa “ferramenta” para conhecer o aluno no seu processo de aprendizagem e ajudá-lo nesse processo. A sua postura é essencialmente de tentar compreender e ajudar o processo de aprendizagem, porque esta é algo que só o aluno pode fazer. A avaliação torna-se desta forma uma peça fundamental do currículo (Santos, 2006).

4.7.3 Material e Métodos

4.7.3.1 Caracterização da Amostra

Participaram neste estudo 95 alunos integrados em turmas do 9º ano de escolaridade da Escola Secundária Clara de Resende (Porto), com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos ($\bar{X} = 14,55 \pm 0,63$), dos quais 39 sujeitos são do sexo feminino (41,1%) e 56 sujeitos são do sexo masculino (58,9%). Os critérios utilizados para serem constituintes da amostra foram estar matriculado e frequentar as aulas de Educação Física; consentimento dos pais e a concordância do aluno. Foi garantido o anonimato de todos os sujeitos participantes.

4.7.3.2 Avaliação do Rendimento Escolar

Para a avaliação do RES dos alunos foram considerados os resultados obtidos na avaliação final do 2º período, ou seja, foi efectuada a média aritmética de todas as disciplinas curriculares por aluno. A escala avaliativa do RE varia entre 0 e 5 valores, em que entre o intervalo de 0 a 2 valores corresponde uma nota final negativa e o intervalo de 3 a 5 valores, corresponde a uma pontuação avaliativa positiva.

Os dados obtidos relativamente à avaliação do 2º período da amostra, foram fornecidos pelo Conselho Executivo da Escola Secundária Clara de Resende, tendo sido garantido o anonimato dos sujeitos constituintes da amostra.

4.7.3.3 Variáveis e instrumentos de recolha de dados

O estudo apresenta como variáveis os hábitos de AF, HA e o RES dos alunos.

Para a recolha dos dados foi utilizada uma versão adaptada do questionário online designado por “Inventário de comportamentos de saúde dos

adolescentes – versão online” desenvolvido por Corte-Real, Balaguer e Fonseca (2004) – ver anexo 1. Este instrumento foi concebido, especificamente, para adolescentes, recolhendo informações relacionadas com os seus comportamentos protectores ou de risco para a saúde.

De forma a poder atribuir a “escala” entre obesidade e subnutrição dos inquiridos, os dados dos percentis de índice de massa corporal foram obtidos por idade e sexo de acordo com os gráficos do Center for Disease Control (CDC) – ver anexo 2.

4.7.3.4 Procedimento de análise dos dados

O tratamento estatístico foi realizado com recurso ao programa de análises estatísticas “Statistical Package for Social Science” (SPSS) versão 18, e a folha de cálculo do programa Excel do Microsoft Office 2007.

Recorreu-se à estatística descritiva, média, desvio-padrão e frequências. Para verificar a existência de relação entre as diferentes variáveis foi utilizado o coeficiente de correlação Ró de Spearman e o Teste t para duas amostras independentes.

Para efeitos da interpretação e análise dos resultados, assumiu-se o valor de 0.05 para o nível de confiança.

4.7.4 Resultados e Discussão

4.7.4.1 Actividade Física e Rendimento Escolar

Na análise efectuada às notas dos alunos, atribuídas no final do 2º período, verificamos que os valores se situam num nível médio ($\bar{X} = 3,38 \pm 0,81$).

A **tabela 1** apresenta os resultados da relação entre frequência e horas de AF com as notas atribuídas no final do 2º período (M2P).

Tabela 1 – Relação entre Frequência e Horas de AF com M2P.

	M±sd	r	p
Frequência actividade física de lazer	3,06±2,51	-0,026	0,801
Horas de actividade física lazer	1,24±1,47	-0,026	0,800
Frequência caminhar	4,44±2,92	-0,202	0,050*
Horas caminhar	0,96±1,18	-0,296	0,004*
Frequência tarefas domésticas	1,79±2,41	-0,294	0,004*
Horas tarefas domésticas	0,26±1,19	-0,316	0,002*
Frequência de prática desportiva	3,18±1,93	0,111	0,319
Horas de prática desportiva	2,10±1,47	0,216	0,052

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

Nos últimos dez anos os benefícios da prática regular de AF têm tido uma influência positiva sobre a função e a saúde cerebral (Cotman e Berchtold, 2002). Existem fortes evidências de que, assim como nos adultos, o exercício físico melhora a saúde mental e cerebral das crianças (Hallal et al, 2006).

Embora a AF tenha um impacto importante sobre o aspecto psicológico, (Dubow e Kelly, 2003), seja um indicador com contributo positivo para o desenvolvimento da função cognitiva (Rogers et al., 1990), contribua para a melhoria da memória (Hillman et al., 2005), promova a vascularização cerebral

(Black et al., 1990), estimule a neurogénese, e melhore a capacidade de aprendizagem (Buck et al., 2008) verificamos que nos resultados obtidos não existe qualquer associação entre a *AF Lazer* e o RES dos alunos.

Como podemos constatar ($r=-0,202$; $p=0,050$ / $r=-0,296$; $p=0,004$), existe uma correlação estatisticamente significativa entre a frequência e as horas de *caminhar* e *tarefas domésticas* com a M2P. Assim, os resultados parecem indicar que quem caminha mais e realiza mais tarefas domésticas apresenta piores resultados ao nível da M2P. Estes dados contrapõem o resultado do estudo realizado por Byrd (2007), onde o autor verificou a existência de uma relação positiva entre AF e RES, uma vez que os estudantes que mantiveram um nível mais alto de AF obtiveram um índice de RES mais elevado do que os estudantes que eram fisicamente menos activos. Se verificarmos o número de participantes do estudo de Byrd ($n=12\ 607$), apercebemo-nos que a dimensão da nossa amostra poderá ter sido um factor limitativo para que não se tivesse verificado benefícios ao nível do RES.

Relativamente a estes dados, embora o façamos com alguma reserva, pensamos que o estatuto sócio-económico dos alunos poderá ter influência para a necessidade das deslocações a pé e para a realização das tarefas domésticas, diminuindo o tempo para as tarefas escolares. A recolha de dados e o objectivo do estudo não caminharam nesse sentido, podendo ser uma sugestão para um estudo futuro.

Nos dados relativos à *prática desportiva*, embora não exista uma relação estatisticamente significativa, parecem evidenciar uma tendência para os alunos que pratiquem mais actividade desportiva apresentem melhores níveis de RES, já que o valor encontrado aproxima-se do valor considerado estatisticamente significativo. Este ponto poderá distinguir-se dos anteriores na medida que estamos a considerar uma prática desportiva federada, ou seja, trata-se de uma prática de AF de forma orientada, diferente ao nível da sua “estrutura”. Desta forma partilhamos da mesma ideia de Castelli et al. (2007), referindo que pelo facto de AF melhorar a memória e a aprendizagem, poderá estar associado a um melhor RES em crianças, tornando-se evidente que a sua prática é fundamental.

Surge aqui uma questão que deve ser tida como fundamental para explicação do resultado nos diferentes estudos – qual o tipo de AF desenvolvida pelos intervenientes? Na maioria dos estudos que pesquisamos a AF apresentou-se como uma “estrutura única”, não havendo subdivisões. Para nós este é um aspecto fulcral desta problemática. No nosso estudo o conceito de AF, adoptado à partida, incorpora um leque bastante abrangente, daí a necessidade de termos subdividido esta variável nos aspectos acima descritos. Esta subdivisão, embora nos tenha permitido retirar informação bastante pertinente, poderá ter limitado o próprio estudo, inviabilizando que se verificasse a existência da relação benéfica entre a AF e RES descrita nos estudos anteriores.

4.7.4.2 Hábitos Alimentares e Rendimento Escolar

A **tabela 2** apresenta os resultados da relação entre os HA e RES.

Tabela 2 – Relação entre HA e M2P.

	M±sd	r	p
Peso	57,75±10,01	-0,250	0,014*
Percentil de IMC	1,19±0,51	-0,187	0,069
Número de refeições	4,26±1,18	0,296	0,004*

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

Embora o número de artigos que estudam a ligação entre a obesidade e o desempenho da escola seja limitado, foi possível encontrar dados que referem que a obesidade afecta as crianças ao nível da baixa auto-estima e depressão, resultantes de preocupações com excesso de peso (Erickson 2000). Estes factores podem afectar outros aspectos de vida das crianças, tais como desempenho académico (Livaditis 2003).

No que diz respeito ao *peso* verificamos uma correlação estatisticamente significativa ($r=-0,250$; $p=0,014$), sendo que, quanto maior o peso do aluno menor é a M2P. Sabemos que em crianças, principalmente na faixa etária correspondente a esta amostra (14-16 anos), existem muitas variações morfológicas, por isso a variável *peso* poderia não ser o melhor meio para poder estabelecer uma correção com M2P. Surgiu assim, a necessidade de atribuímos a cada sujeito da amostra o respectivo percentil de IMC, uma vez que se tratam de crianças.

Relativamente ao *percentil de IMC*, embora não apresente valores com significado estatístico, podemos dizer que existe uma tendência para que os alunos com excesso de peso apresentem RES mais baixo, já que o valor encontrado ($p=0,069$) aproxima-se do valor considerado estatisticamente significativo. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos nos estudos de Li (1995) e Mo-suwan (1999) (cit. por Datar, 2004). Nesses estudos verificou-se

que crianças obesas apresentam baixo QI, assim como, ter excesso de peso durante a adolescência, está associado a uma fraca performance escolar.

Numa outra perspectiva, um estudo efectuado por Datar et al. (2004), sugere que a obesidade é um marcador, não uma causa, do baixo desempenho académico. Teoricamente, um mau desempenho na escola pode aumentar o risco de obesidade. Os problemas de saúde mentais, baixa auto-estima, depressão ou outros factores, podem predispor as crianças ao excesso de peso/obesidade e ao baixo desempenho na escola.

Os dados relativos ao *percentil de IMC* poderiam, a “olho nu”, indicar que os alunos subnutridos apresentariam melhores resultados ao nível do RES, no entanto, temos de salientar que a população do nosso estudo que se encontra no percentil equivalente a subnutrido, corresponde apenas a 3 alunos. Desta forma os valores mais baixos do *percentil de IMC* tendem para os alunos com valores normoponderais de IMC.

Uma nutrição inadequada pode interromper a cognição, podendo ser também um factor impeditivo para o desenvolvimento mental, produzindo danos permanentes na estrutura cerebral (Brown & Pollitt 1996). Os mesmos autores referem que a diminuição cognitiva em crianças com fraca alimentação pode dever-se em parte à sua reduzida interacção com outras pessoas e com os que as rodeiam.

Alguns estudos realizados na América Latina, África e nos Estados Unidos (Brown & Pollitt 1996), revelam que num teste de inteligência, crianças com um historial de má nutrição apresentam resultados mais baixos do que outras crianças do mesmo estatuto social e económico, mas que foram sempre bem nutridas. Estes estudos parecem apoiar os nossos resultados, uma vez que pela leitura da tabela 2, facilmente constatamos que quem consome mais refeições apresenta M2P mais elevado ($r=0,296$; $p=0,004$).

À semelhança do que aconteceu na discussão sobre a AF e RES, com algumas reservas, pensamos que o estatuto sócio-económico da criança possa ser um factor limitador do número de refeições que ingere durante o dia, influenciando assim, o seu RES.

A **tabela 3** apresenta dos resultados da relação entre o *pequeno-almoço* e RES.

Tabela 3 – Relação do Pequeno-almoço com M2P.

		N	M2P	p
Pequeno-almoço	Sim	83	3,46±0,81	0,004*
	Não	12	2,83±0,57	

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

A cognição é de difícil medição porque se trata de um processo complexo e pode ser afectado por inúmeros factores, incluindo o QI, a idade, a situação familiar, o nível nutritivo total, e o grau de fadiga. Embora o estado cognitivo de um indivíduo seja algo complexo de ser avaliado, existem alguns estudos que fazem associações entre o consumo de pequeno-almoço e o desempenho cognitivo e o RES.

Analisando a tabela 3 verificamos que o número de alunos que ingere pequeno-almoço é superior ao número de alunos que não ingere. Observa-se a existência de uma relação estatisticamente significativa do *pequeno-almoço* com a M2P, sendo que os alunos que ingerem pequeno-almoço apresentam uma média de M2P superior aos alunos que não ingerem pequeno-almoço. Os nossos resultados partilham semelhanças com estudos anteriores, que referem que o consumo de pequeno-almoço está associado ao desempenho cognitivo e ao rendimento escolar (Taras, 2005).

Numa perspectiva diferente, Kleinman et al (1998), sugere que apenas a distração da fome possa danificar a habilidade das crianças de aprender, ou seja, a sensação de fome pode prejudicar a concentração das crianças, dificultando assim a recepção de informação ou realização de tarefas.

4.7.5 Conclusões e implicações para o futuro

Os resultados do presente estudo permitem concluir que a prática de AF (caminhar e tarefas domésticas) influenciam negativamente o desempenho dos alunos. No entanto, a prática de AF (Desportiva), diferente ao nível da sua estrutura e orientação, revelou uma tendência positiva no RES.

Relativamente aos HA foi possível verificar que os alunos que ingerem maior número de refeições apresentam nitidamente melhores resultados ao nível do RES, destacando a importância do pequeno-almoço neste estudo.

Embora a nossa amostra possa ser considerada pequena, esperamos que este (pequeno) estudo possa contribuir para enriquecer o conhecimento sobre os benefícios da AF e dos HA e a influência positiva que estes poderão ter no RES dos alunos. Para além desse enriquecimento, consideramos que estas duas variáveis podem mesmo ser determinantes para o RES dos alunos, como tal, este será um projecto seguro para investirmos num futuro próximo.

V. Considerações Finais e Perspectivas Futuras

5.1 A minha construção e consciencialização para o futuro

"Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens"
(Hargreaves, 1994, p. IX).

A minha construção como professor começou com a consciencialização do que sou e do que realmente quero ser. Não fiz, no estágio profissional, uma “fuga fanática” ao erro, fiz “dele” um instrumento de reflexão e superação, uma prótese à prevenção da repetição do erro.

Existem singularidades, que constituem a própria cultura da instituição escolar. A escola produz, desenvolve e reproduz uma cultura específica, ligada à sua própria origem como instituição. Não como um conjunto de normas que definem o que deve ser ensinado, mas como uma cultura que não se adquire a não ser na escola, adquirida e desenvolvida na e pela escola.

A cultura da instituição, da comunidade, das políticas educacionais e curriculares e dos docentes como grupo social e profissional perfaz um conjunto de crenças, valores, hábitos, formas de fazer as coisas e normas dominantes que influenciam e determinam o que os docentes consideram valioso no seu contexto profissional e, ainda, os modos politicamente correctos de pensar, de sentir, de actuar e de se relacionar entre si (Morgado, 2005).

De forma generalizada podemos concluir que actualmente, ser professor, vai muito além das tarefas inerentes à sala de aula.

A sociedade presente, marcada pela diversidade e pela pluralidade, exige funções acrescidas aos professores, colocando-lhes a responsabilidade de preparar os jovens para o futuro que terão que enfrentar. Assim, além de gestor da aula, o professor tem que ser um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interacção entre vários elementos da comunidade escolar, e ainda gestor de interacção com a

comunidade. O professor vê-se, assim, envolto numa multiplicidade de tarefas às quais tem de ser capaz de dar resposta.

Partindo de um entendimento de escola, como uma comunidade de aprendizagem, cuja interacção entre os membros e com a própria comunidade é fundamental, pode-se, assim, perceber que, hoje em dia, o papel do professor é muito abrangente e complexo. Por conseguinte, a sua capacidade profissional, terá que ir, obrigatoriamente, além das tarefas didácticas de planear, realizar e avaliar no contexto do processo de ensino aprendizagem no quadro mais vasto da turma. Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global de ser professor.

Presentemente, exige-se que, além da capacidade de dar cumprimento aos currículos previamente determinados, o professor seja um gestor em situação real, um decisor e um intérprete crítico da sua própria actuação.

A capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos em interacção com outros actores – principalmente os alunos, mas também os colegas e outros membros da comunidade – desempenha um papel essencial na actividade do professor. Os conhecimentos académicos e o senso comum podem ajudar, mas o professor precisa de ter uma apreensão rápida das situações, articulando pensamento e acção, além de ter que ser capaz de fazer uma gestão dinâmica das relações sociais.

São várias e diferenciadas as tarefas a que o professor tem de dar resposta na escola (sociedade), a pressão é muita, o desrespeito é assombroso, o abismo tão perto... a única garantia que poderei dar, é que continuarei a remar para evitar o naufrágio da sociedade. Quero contribuir para a mudança na educação e para a melhoria da escola. Quero ser professor!!!

VI. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2008). A supervisão Pedagógica: a Perspectiva do orientador de estágio. In A. Albuquerque, L. V. Santiago, & N. L. Fumes (Eds.), *Educação Física, desporto e lazer: perspectivas luso-brasileiras* (pp. 127-138). Maia: Edições: ISMAI/UFAL.
- Alves, M. (1991) – A Formação Contínua dos Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, (2), pp.25-42.
- American College of Sports Medicine. (2006). *Guidelines for Exercise Testing and Prescription* (7^o ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Armstrond, N. (1998). O papel da escola na promoção de estilos de vida activos. In Sociedade Portuguesa de Educação Física e Omniserviços (Eds.). *A educação para a Saúde – O papel da escola na promoção de estilos de vida Saudáveis*.pp:5-15. Lisboa.
- Bain, L. (1990). Physical Education Teacher Education. In R. Houston; M. Habermen & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 758-781. New York: MacMillan.
- Balaguer, I. & Castillo, I. (2002). Actividade física, ejercicio físico y deporte en la adolescência temprana. In Balaguer (Eds.). *Estilos de vida en la adolescência*. Pp.37-63. Valência.
- Bento, J. (1999). Contexto e Perspectivas. In Bento. J.; Garcia, R. e Graça, A. (Eds): *Contextos da Pedagogia do Desporto*, 19-112. Livros Horizonte.
- Bento, J. (2008): *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor – Auto-retrato*. Casa da Educação Física, Belo Horizonte.

- Black, J., Isaacs, K., Anderson, B., Alcantara, A., Greenough, W. (1990). *Leatning causes synaptogenesis, whereas motor activity causes angiogenesis, in cerebelles cortex*. Proceedings of the National Academy of Sciences U.S.A, 5568-72.
- Braga, M et al. (1988) – Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. A Situação do Professor em Portugal. Revista *Análise Social*, 24 (103), pp. 1187-1293.
- Brown J. & Pollitt E. (1996). Malnutrition, Poverty and Intellectual Development: Scientific American
- Buck S. M., Hillman C. H. & Castelli D. M. (2008). *The relation of aerobic fitness ti stroop task performance in preadolescent children*. Medicine and Science in Sports and Exercise, 40, 166-172.
- Byrd, J. (2007). *The Impact of Physical Activity and Obesity on Academic Achievement Among Elementary Students. The Connexions Project*. Consult. 10 Fevereiro 2010, disponível em <http://cnx.org/content/m14420/latest/>
- Calderhead, J., & Robson, M. (1990). Images of Teaching: Student Teachers Early Conceptions of Classroom Praticce. *Teaching & Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Cardinet, J. (1994). *Pour apprécier le travail des élèves*. Neuchatel: IRDP.
- Castelli D. M., Hillman C. H., Buck S. M. & Erwin H. E. (2007). *Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students*. J Sport Exerc Psychol, 29, 239-252.

- Cavaco, M. (1989) – *Ser professor: Fases da Vida e Percursos. Um Contributo para o Estudo de Condição do Professor do Ensino Secundário.* (Dissertação de Mestrado – não Publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cavill, N., Biddle, S., & Sallis, J.F. (2001). *Health enhancing physical activity for young people: statement of the United Kingdom expert consensus conference.* *Pediatric Exercise Science*, 13, 12-25.
- Coimbra, M & Amaral, T. (1997). *Alimentação: crescer saudável.* Porto: Porto Editora.
- Correia, A. (1991) – Mudança Educacional e Formação: Venturas e Desventuras do Processo Social da Produção da Identidade Profissional dos Professores. *Revista Inovação*, 4 (1), pp. 149-166.
- Cotman, C. W., & Berchtold, N. C. (2002). *Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity.* *Trends in Neurosciences*, 25, 295-301.
- Datar A., Sturm R., & Magnabosco J. (2004). Childhood Overweight and Academic Performance: National Study of Kindergartners and First-Graders. *Obesity Research*, 12, 58-68.
- Direcção-Geral da Saúde (2004), *A obesidade como doença crónica.* Consult. 15 Fevereiro 2010, disponível em <http://www.dgs.pt/>.
- Direcção-Geral de Saúde (2006). *Programa nacional de saúde escolar.* Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Drewnowski, A., & Popkin, B. (1997). The nutrition transition: New trends in the global diet. *Nutrition Reviews*, 55, 31-43.

- Dubow, J. S., & Kelly, J. P. (2003). *Epilepsy in sports and recreation*. Sports Medicine, 33, 499-516.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Erickson S, Robinson T, Haydel F, Killen J. (2000) Are overweight children unhappy? *Arch Pediatr Adolesc Med*, 154, 931–935.
- Ernest, M; Pangrazzi, R. (1999). *Effects of a physical activity program on children's activity levels and attraction to physical activity*. Pediatric Exercise Science, 11:393-405.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In H. W. Robert, H. Martin & S. J. P. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Educational*, Washington, v. 20, pp. 3-56.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fonseca, H. (2002) - *Alimentação dos adolescentes: o perigo das dietas malucas* - Revista Medicina e Saúde. Ano 6, n.º 62 (Dezembro 2002). Lisboa.
- Fonseca, H. (2002) - *Compreender os adolescentes - Um desafio para pais e educadores*. Lisboa. Editorial Presença.

- Fonseca, V. (1984). Dificuldades de aprendizagem Versus Insucesso Escolar. In Vítor da Fonseca, *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias, pp.363-373.
- Fonseca, V (1999). Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2004). Dificuldades de aprendizagem. *Abordagem neuropsicológica e psicológica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Gomes, R. (1993) – A Crise do Professorado e a Criação de Novos Pólos de Identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII (2), pp. 263-274.
- Graça, A. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Porto: A. Graça. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A.; Mesquita, I. (2001). Physical Education Teachers Conceptions About Teaching Sport Games in Schools. Comunicação Apresentada ao Congresso Internacional Conference, 2001. Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport. Waterville Valley Conference Center. New Hampshire.
- Graça, A. (2004). E quem nem ensinar sabe vai para professor de educação física...In Professores de Educação Física: Ofícios da. Profissão, pp.27-40. Porto: FADEUP.
- Hallal P. C., Vitoria C. G., Azevedo M. R., Wells J. C. (2006). *Adolescent physical activity and health: a systematic review*. Sports Medicine, 36, 1019-1030.

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell
- Hardman, K. (2000). Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos? *Boletim SPEF*, 19/20, 11-35
- Hatton, N. e Smith, D. (2006). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation* School of Teaching and Curriculum Studies. Sydney: The University of Sydney.
- Heyward, R. (1991). *Advanced Fitness Assessment & Exercise Prescription*, Champaign: Human Kinetics Books. 185-213.
- Hillman C. H., Castelli D. M., Buck S. M. (2005). *Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children*. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 1967-1974.
- Kleinman R, Murphy J, Little M. (1998). Hunger in children in the United States: potential behavioral and emotional correlates. *Pediatrics*. 101, E3.
- Krause (2002). *Alimentos Nutrição & Dioterapia S.Paulo*. ISBN: 85-7241-378-2. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).
- Livaditis M, Zaphiriadis K, Samakouri M, Tellidou C, Tzavaras N, Xenitidis K. (2003). Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educ Psychol*, 23, 223–231.
- Macdonald, D.; Brooker, R. (1997). Moving Beyond the Crisis in Secondary Physical Education: An Australian Initiative. *J. of Teach. Phys. Education*, 16, 155-175.

- Maia, J. (1996). Avaliação da Aptidão Física. Uma Abordagem Metodológica e Analítica. Horizonte. Vol. 73. Dossier.
- Maia, J.; Lopes, V.; Morais, F. (2001). Actividade física e aptidão física associada à saúde – um estudo de epidemiologia genética em gémeos e suas famílias realizado no arquipélago dos Açores. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e DREFD (Eds.). Porto.
- Matos, Z. (1989). Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica. Porto: Z. Matos. Dissertação de aptidão pedagógica e capacidade científica apresentada à Universidade do Porto.
- Matos, M & Sardinha, L. (1999). Estilos de vida activa e qualidade de vida. In L. Sardinha, M. Matos & I. Loureiro. Promoção da Saúde: Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo. FMH Edições. Cruz Quebrada.
- Ministério da Educação (2005). Medidas de Combate ao Insucesso Escolar. Consult. 20 Janeiro 2010, disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/3714.html>
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Portugal: Porto Editora.
- Mota, J., Almeida, M., Santos, P., & Ribeiro, J. C. (2005). Perceived Neighborhood Environments and physical activity in adolescents. *Prev Med*, 41(5-6), 834-836.

- Mota, J., Ribeiro, J. C., & Santos, M. P. (2008). Obese girls differences in neighbourhood perceptions, screen time and socioeconomic status according to level of physical activity. *Health Educ Res.*
- Nogueira, M. (1998) – A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a acção discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, p. 42-56.
- Nóvoa, A. (1991) – Os Professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nunes, E. & Breda, J. (2002). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Ogden, J. (1999). *Psicologia da saúde*. Climepsi Editores (Eds.). Lisboa.
- Organização Mundial de Saúde (2006), *European Charter on counteracting obesity*, Consult. 7 Março 2010, disponível em <http://www.euro.who.int/Document/E89567.pdf>
- Osunde, E. O. (1996). The Effect on Student Teacher of the Teaching Behaviors of Cooperating Teachers [Versão electrónica]. *Education*, 116 (4), 612-618.
- O'Sullivan, M.; Siedentop, D.; Tannehill, D. (1994). Breaking Out: Codependency of High School Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 421-428
- Pacheco, J. (1993) – *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. (Dissertação de Doutoramento – publicada). Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.

- Perrenoud, P. (1999). AVALIAÇÃO – *Da Excelência à Regulação das Aprendizagens* – Entre Duas Lógicas. Porto Alegre, 57-59.
- Popper, K. (1989) – *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Riddoch, C., & Boreham, C. (2000). *Physical activity, physical fitness and children health: current concepts*. Pediatric Exercise and Medicine. New York: Oxford University Press.
- Rodrigues, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L. Consult. 10 de Janeiro de 2010 disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/>
- Rogers, R. L., Meyer, J. S., Mortel, K. F. (1990). After reaching retirement age physical activity sustains cerebral perfusion and cognition. *Journal of American Geriatrology Soc*, 38, 123-128.
- Sallis, J., Simons-Morton, B., Stone, E., Corbin, C., Epstein, L., Faucette, N., Lannotti, R., Killen, J., Klesges, R., Rowland, T. & Taylor, W. (1992). *Determinants of physical activity and interventions in youth*. Medicine and Science in Sport and Exercise, 24, 248-257.
- Sallis, J., & Owen, N. (1999). *Physical Activity and Behaviour Medicine*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Santos, C. (2005). *A Alimentação e seu lugar na História: os tempos da memória gustativa*. P.11- 31 Editora UFPR.
- Santos, L. (2006). *É mesmo possível uma regulação no quotidiano do trabalho do professor e do aluno?* ProfMat 2006. Lisboa: APM.

- Sardinha, L. (1999). Exercício, saúde e aptidão metabólica. In L. Sardinha, M. Matos & I. Loureiro. *Promoção da Saúde: Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismos*. FMH Edições. Cruz Quebrada.
- Shulman, L. (1986). Those who understands: Knowledge grwth in teaching. In *Educational Researcher*. Washington, 15 (2), pp. 4-14.
- Silva, E., & Araújo, C. (2005). *Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores*. Comunicação apresentada em V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife.
- Sleap, M., & Tolfrey, K. (2001). *Do 9 to 12 years old children meet existing physical activity recommendations for health?* *Medicine and Science Sports in Exercise*, 33(4), 591-596.
- Stroot, S. (1994). Contemporary Crisis or Emerging Reform? A Review of Secondary School Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 333-341.
- Taras H. (2005). Nutrition and student performance at school. *J Sch Health*. 75, 199-213
- Teodoro, A. (1990) – *Os Professores. Situação profissional e Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Troiano, R. P., Berrigan, D., Dodd, K. W., Masse, L. C., Tilert, T., & McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Med Sci Sports Exerc*, 40(1), 181-188.

- Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M., et al. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Med Sci Sports Exerc*, 34(2), 350-355.
- Viana, V. (2002). Psicologia, saúde e nutrição: Contributo para o estudo do comportamento alimentar. *Análise Psicológica*, XX, 4, 611-624.
- World Health Organization (2004). Children, Physical Activity and environment health. Consult. 21 Janeiro 2010, disponível em <http://www.who.int/ceh/risks/otherisks/en/index.html>
- Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Anexo 1: Inventário de comportamentos relacionados com a saúde dos adolescentes.

Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

Sobre os teus hábitos...

As questões que se seguem referem-se, na generalidade, a alguns dos comportamentos ou hábitos que normalmente tens no teu dia-a-dia. Não te esqueças que o que está em causa não é a avaliação do que fazes mas sim e apenas a sua descrição.

Hábitos desportivos, fora da escola...

Fora da escola, praticas algum tipo de desporto habitualmente?

- ☐ Nunca pratico
- ☐ Pratico só às vezes
- ☐ Pratico com regularidade

Numa semana normal, com que frequência praticas esse(s) desporto(s)?

- ☐ Menos de uma vez por semana
- ☐ Uma vez por semana
- ☐ Duas vezes por semana
- ☐ Três vezes por semana
- ☐ Quatro vezes por semana
- ☐ Cinco vezes por semana
- ☐ Seis vezes por semana
- ☐ Todos os dias

Numa semana normal, quantas horas, aproximadamente, praticas esse(s) desporto(s)?

- ☐ Menos de uma hora por semana
- ☐ Uma a três horas por semana

- ☐ Três a cinco horas por semana
- ☐ Cinco a sete horas por semana
- ☐ Sete a nove horas por semana
- ☐ Mais de nove horas por semana

Hábitos de actividade física, numa semana normal, fora da escola...

Com que frequência caminhas/andas de forma intencional, por exemplo em deslocações a pé de casa até à escola, deslocação para alguma actividade?

- ☐ Nunca ou quase nunca
- ☐ Menos de 1 vez por semana
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes por semana
- ☐ 3 vezes por semana
- ☐ 4 vezes por semana
- ☐ 5 vezes por semana
- ☐ 6 vezes por semana
- ☐ Todos os dias

Num Dia Normal Quantas horas, em média, caminhas/andas?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Menos de 1 hora por dia
- ☐ 1 hora por dia
- ☐ 2 horas por dia
- ☐ 3 horas por dia
- ☐ 4 horas por dia
- ☐ 5 horas por dia
- ☐ Mais de 5 horas por dia

Com que frequência realizas tarefas domésticas que impliquem algum esforço físico?

- ☐ Nunca ou quase nunca
- ☐ Menos de 1 vez por semana
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes por semana
- ☐ 3 vezes por semana
- ☐ 4 vezes por semana
- ☐ 5 vezes por semana
- ☐ 6 vezes por semana
- ☐ Todos os dias

Num DIA NORMAL, quantas horas, em média, realizas essas tarefas domésticas?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Menos de 1 hora por dia
- ☐ 1 hora por dia
- ☐ 2 horas por dia
- ☐ 3 horas por dia
- ☐ 4 horas por dia
- ☐ 5 horas por dia
- ☐ Mais de 5 horas por dia

Com que frequência realizas outros trabalhos que impliquem esforço físico?

- ☐ Nunca ou quase nunca
- ☐ Menos de 1 vez por semana
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes por semana

- ☐ 3 vezes por semana
- ☐ 4 vezes por semana
- ☐ 5 vezes por semana
- ☐ 6 vezes por semana
- ☐ Todos os dias

Num DIA NORMAL, quantas horas, em média, realizas esses outros trabalhos?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Menos de 1 hora por dia
- ☐ 1 hora por dia
- ☐ 2 horas por dia
- ☐ 3 horas por dia
- ☐ 4 horas por dia
- ☐ 5 horas por dia
- ☐ Mais de 5 horas por dia

Com que frequência fazes actividades físicas (andar de bicicleta, correr, saltar...)?

- ☐ Nunca ou quase nunca
- ☐ Menos de 1 vez por semana
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes por semana
- ☐ 3 vezes por semana
- ☐ 4 vezes por semana
- ☐ 5 vezes por semana
- ☐ 6 vezes por semana
- ☐ Todos os dias

Num DIA NORMAL, quantas horas, em média, realizas actividade física (andar de bicicleta, correr, saltar...)?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Menos de 1 hora por dia
- ☐ 1 hora por dia
- ☐ 2 horas por dia
- ☐ 3 horas por dia
- ☐ 4 horas por dia
- ☐ 5 horas por dia
- ☐ Mais de 5 horas por dia

Hábitos desportivos, na escola...

Participas no Desporto Escolar? Não incluas nesta resposta a participação em acções esporádicas como são o corta-mato escolar ou o compal air 3x3.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Numa SEMANA NORMAL, com que frequência costumavas praticar nos treinos do Desporto Escolar?

- ☐ Menos de 1 vez por semana
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes por semana
- ☐ 3 vezes por semana
- ☐ 4 vezes por semana
- ☐ 5 vezes por semana
- ☐ 6 vezes por semana
- ☐ Todos os dias

Numa SEMANA NORMAL, quantas horas, em média participas no Desporto Escolar?

- ☐ Menos de uma hora por semana
- ☐ Uma a três horas por semana
- ☐ Três a cinco horas por semana
- ☐ Cinco a sete horas por semana
- ☐ Sete a nove horas por semana
- ☐ Mais de nove horas por semana

Hábitos alimentares...

Num DIA NORMAL, quantas refeições fazes (quantas vezes comes)?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ Mais de 6

Num DIA NORMAL, quais as refeições que fazes?

- ☐ Pequeno-almoço
- ☐ Lanche a meio da manhã
- ☐ Almoço
- ☐ Lanche a meio da tarde
- ☐ Jantar
- ☐ Ceia

Sobre ti...

Qual o teu sexo?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Quantos anos tens?

Quantas vezes já reprovaste de ano?

- ☐ Nenhuma vez
- ☐ 1 vez
- ☐ 2 vezes
- ☐ 3 vezes
- ☐ 4 vezes
- ☐ Mais de 4 vezes

És aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Sobre a tua constituição física...

Qual o teu peso em KG?

Utilizar uma vírgula para separar as casas decimais. Exemplo: 64,5

Qual a tua altura em metros?

Utilizar uma vírgula para separar as casas decimais. Exemplo: 1,20

Notas do 2º Período do actual ano lectivo (este ano escolar)

- ___ Língua Portuguesa
- ___ Inglês
- ___ Espanhol/Francês
- ___ Historia
- ___ Geografia
- ___ Matemática
- ___ Ciências Naturais
- ___ Físico-Química
- ___ Educação Física
- ___ T.I.C.
- ___ Área de Projecto
- ___ Estudo Acompanhado
- ___ Oficinas de Artes/Educação Tecnológica

NAME _____
RECORD # _____

Published May 30, 2000 (modified 10/16/00).
SOURCE: Developed by the National Center for Health Statistics in collaboration with the National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (2000).
<http://www.cdc.gov/growthcharts>

